

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Кубанский государственный университет»

**ИДЕИ Л.С. ВЫГОТСКОГО В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

(Посвящается 125-летию Л.С. Выготского)
Сборник научных статей Международной научно-практической конференции
15-16 апреля 2021 г.,
г. Краснодар

Краснодар
2021 г.

УДК 376
ББК 74
И 11

Организатор: ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Редакторы: Шумилова Е.А., Соломатина Г.Н., Яровая А.С.

И11 Идеи Л.С. Выготского в инклюзивном образовательном пространстве (Посвящается 125-летию Л.С. Выготского). [Электронный ресурс]. Краснодар, 15-16 апреля 2021 г. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции / под ред. Шумиловой Е.А., Соломатиной Г.Н., Яровой А.С. Краснодар: КубГУ, 2021. 426 с. – Текст: электронный.

ISBN: 978-5-906302-63-2

В сборнике представлены научные статьи участников Международной научно-практической конференции «Идеи Л.С. Выготского в инклюзивном образовательном пространстве» (15-16 апреля 2021 г., г. Краснодар). Авторами анализируются теоретико-методологические аспекты развития образования детей и взрослых с особыми образовательными потребностями в России и за рубежом; описываются практики организации образования детей и взрослых с ОВЗ на разных уровнях образования; характеризуются вопросы межведомственного взаимодействия при реализации образовательного процесса в условиях инклюзивного образования; раскрываются актуальные вопросы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов в области образования детей и взрослых с ОВЗ.

Представленные результаты исследований зарубежных и отечественных ученых будут полезны специалистам разных категорий, занимающимся разработкой проблем образования лиц с ОВЗ, реализующим образовательный процесс в условиях инклюзии, осуществляющим подготовку педагогических кадров к работе с лицами с ОВЗ.

УДК 376
ББК 74

ISBN: 978-5-906302-63-2

© Авторский коллектив, 2021
© ФГБОУ ВО «КубГУ», 2021
© Издательство КМАППККС, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Современные подходы к образованию детей в условиях специального инклюзивного образования: методология, теория, практика

Оценка предметных достижений учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации индивидуальных программ педагогического сопровождения Будникова Екатерина Сергеевна Резникова Елена Васильевна	9
Лингвистический аспект функционирования термина в профессиональной речи логопеда Букирева Татьяна Анатольевна	14
Нейропсихологическая коррекция как одна из инновационных технологий обучения и воспитания дошкольников с ОВЗ Быкова Мария Геннадьевна	18
Система коррекции познавательной деятельности дошкольников с задержкой психического развития Волковинская Екатерина Андреевна	22
Особенности психологической готовности к школе детей с ограниченными возможностями здоровья: теоретический аспект Гогицаева Ольга Урузбековна Соломатина София Александровна Исаева Лиза Вахаевна	26
Особенности работы с семьей, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра Голубь Марина Сергеевна	32
Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ как точка роста инклюзии в регионе Горбунова Наталья Владимировна Богинская Юлия Валерьевна Хрулев Алексей Николаевич	38
Инклюзивная культура в образовании Гребенникова Вероника Михайловна	43
Особенности организации волонтерской деятельности с детьми с ОВЗ в условиях педагогического вуза Дзидзоева София Муратовна	49
Формирование у старших дошкольников с ТНР интереса к логопедическим занятиям и стойкой речевой мотивации посредством использования в коррекционно-развивающей работе авторских многофункциональных пособий Демидович Юлия Юрьевна	57
Значение сенсорного развития детей с ограниченными возможностями здоровья Ермолаева Юлия Геннадиевна Дубровина Светлана Леонидовна	61
Цифровая трансформация образовательной среды: ресурсность, оптимальность, вариативность Журавлева Елена Юрьевна	65
Коллективная предметно-практическая деятельность как средство развития речевого аппарата у детей с ограниченными возможностями здоровья Зембатова Лариса Тамерлановна	70

Инновационный подход в проектировании дидактических и игровых средств обучения детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта Зинченко Александра Александровна Коновалова Анна Владимировна	76
Применение прикладного анализа поведения для коррекции поведенческих расстройств обучающихся начальных классов Ислангулова Людмила Викторовна Татарченко Татьяна Григорьевна Шуткина Полина Сергеевна	80
Подготовка будущего учителя начальных классов к обучению математике в условиях инклюзивно-образовательной среды Киргуева Фатима Хасановна	88
О подготовке студентов – будущих учителей к реализации инклюзивного образования в Республике Северная Осетия – Алания Кокаева Ирина Юрьевна	94
Формирование профессиональной компетентности студентов – будущих учителей к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы Кокаева Ирина Юрьевна Баскаева Жанна Хасанбековна	99
Эффективный инструмент сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических работников инклюзивной дошкольной образовательной организации Коробицина Севиль Серверовна Чернышенко Нина Сергеевна	105
Опыт реализации коллекции цифровых образовательных ресурсов в коррекционно-развивающей деятельности образовательного учреждения Кравчук Анастасия Геннадиевна	112
Проблема трудновоспитуемости в работах Л.С. Выготского и ее дальнейшее изучение в отечественной дефектологии Кузма Левонас Прано Приходько Мария Александровна	116
Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями развития Кураева Джульета Анатольевна	123
Реализация идей Л.С. Выготского о гуманной педагогике в развитии специального образования в России Кущеева Елена Леонидовна	130
Формирование нравственных ценностей в семье у подростков с ОВЗ Лазаренко Лариса Анатольевна Галушко Ирина Геннадьевна Лукаш Елена Сергеевна	134
Особенности работы с родителями детей с нарушением слуха Лазаренко Лариса Анатольевна Головина Людмила Юрьевна	139
Создание воспитателем ДОО условий для развития двигательных умений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР Логвинова Марина Арнольдовна Беляева Елена Сергеевна	143
Политика и инфраструктура инклюзивного образования в Республике Казахстан Майбасова Умит Амандыковна	149

Здоровьесбережение учащихся с ОВЗ Малахова Елена Петровна	154
Карташова Юлия Александровна	154
Влияние семьи на развитии речи двуязычных детей Наджарян Анна Герасимовна	158
Наджарян Анна Герасимовна	158
Формирование этических установок участников инклюзивного образовательного процесса в школе Нестеренко Лариса Геннадьевна	165
Нестеренко Лариса Геннадьевна	165
Современные пути совершенствования адаптивной физической культуры в системе инклюзивного образования Овеян Сусанна Амбарцумовна	169
Овеян Сусанна Амбарцумовна	169
Мкртчян Наира Аркадьевна	169
Мкртчян Наира Аркадьевна	169
Применение танце-двигательной терапии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра Осман Нурай	172
Осман Нурай	172
Асламазова Лилия Артуровна	172
Асламазова Лилия Артуровна	172
Инклюзивное образовательное пространство как фактор интеграции детей с особыми образовательными потребностями Панасюк Алла Валерьевна	177
Панасюк Алла Валерьевна	177
Панасюк Алла Валерьевна	177
Использование развивающих пространств в обучении детей, в том числе с ОВЗ «Классики XXI века» Рябцев Владимир Геранимович	181
Рябцев Владимир Геранимович	181
Рябцев Степан Владимирович	181
Рябцев Василий Владимирович	181
Кириенко Ирина Петровна	181
Кириенко Ирина Петровна	181
Мальцева Екатерина Алексеевна	181
Мальцева Екатерина Алексеевна	181
Дидактический инструментарий формирования культуры инклюзивного волонтерства у будущих педагогов Салаватулина Лия Рашитовна	196
Салаватулина Лия Рашитовна	196
Гнатышина Екатерина Викторовна	196
Гнатышина Екатерина Викторовна	196
Ворожейкина Анфиса Вячеславовна	196
Ворожейкина Анфиса Вячеславовна	196
Эффективные приемы развития фонетической системы языка у дошкольников 5-6 лет с ограниченными возможностями здоровья Санникова Елизавета Александровна	204
Санникова Елизавета Александровна	204
Соболева Юлия Петровна	204
Соболева Юлия Петровна	204
Условия психологического благополучия на ранних этапах профессиональной деятельности педагога-психолога в инклюзивном образовании Сафронова Алла Дмитриевна	210
Сафронова Алла Дмитриевна	210
Киреева Лиана Александровна	210
Киреева Лиана Александровна	210
Комплексный подход в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с сочетанными диагнозами Солодовник Анна Викторовна	216
Солодовник Анна Викторовна	216
Солодовник Анна Викторовна	216
Специфика коммуникативного взаимодействия со сверстниками детей с тяжелыми нарушениями речи Соломатина Галина Николаевна	220
Соломатина Галина Николаевна	220
Соломатина Галина Николаевна	220
Социализация и интеграция лиц с ограниченными образовательными потребностями в инклюзивном образовательном пространстве Сухомлина Ольга Валентиновна	225
Сухомлина Ольга Валентиновна	225
Мартынова Оксана Николаевна	225
Мартынова Оксана Николаевна	225

Инновационные технологии обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве	
Сычева Евгения Александровна	
Ходина София Ивановна	
Якименко Елена Борисовна	229
Анализ педагогических инноваций в коррекции дефектов развития дошкольников	
Хадикова Инесса Муратовна	
Кастуева Инесса Сослановна	233
Инклюзия в образовательном пространстве Краснодарского края	
Целоева Дехан Магомедовна	239
Использование логопедического пособия «Волшебный чемоданчик» в работе с безречевыми детьми	
Чапус Елизавета Сергеевна	245
Проблемы математического развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР	
Черткоева Валентина Григорьевна	249
Научное наследие Л.С. Выготского как основа практики инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья	
Шевченко Людмила Евгеньевна	259
К вопросу о необходимости развития экспрессивной речи у детей раннего и младшего дошкольного возраста	
Шушкова Виктория Александровна	263
Развитие речи и познавательных процессов у дошкольников с ОВЗ посредством ознакомления с детской литературой	
Яровая Анна Семёновна	
Матвиенко Елена Владимировна	
Савельева Татьяна Алексеевна	268
РАЗДЕЛ 2. Реализация идей Л.С. Выготского в современном образовательном пространстве: позиция молодых	
Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с использованием ТРИЗ-технологий	
Бирюкова Елизавета Евгеньевна	
Шумилова Елена Аркадьевна	276
Инклюзивное образование для ребенка с интеллектуальной недостаточностью: за и против	
Бычкова Аэлита Игоревна	282
Дидактические игры как средство развития атрибутивной лексики у детей с общим недоразвитием речи	
Гарбузова Алина Арсеновна	286
Развитие графомоторных навыков в системе работы по преодолению дисграфии у младших школьников	
Гафарова Гюльнара Октай кызы	
Филипиди Татьяна Ивановна	292
Влияние коммуникативных игр на развитие социальных отношений у дошкольников с общим недоразвитием речи	
Горина Елена Викторовна (научный руководитель)	
Соломатина Галина Николаевна	296
Особенности формирования глагольного словаря у детей с ОНР III уровня	
Жукова Ксения Сергеевна	
Филипиди Татьяна Ивановна	302

Комплексный подход при формировании функциональной базы письма у детей с ОВЗ	
Каранова Анна Владимировна Шумилова Елена Аркадьевна	307
Особенности формирования словаря у детей с общим недоразвитием речи	
Комличенко Яна Юрьевна Самелик Елена Григорьевна	312
Коммуникативные стратегии достижения согласия в процессе взаимодействия дефектолога и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (институциональный дискурс)	
Крошка Алина Александровна Букирева Татьяна Анатольевна	316
Коррекционные технологии развития музыкальных способностей детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития	
Кузвесова Анастасия Николаевна Куцеева Елена Леонидовна	321
Игровые технологии в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ	
Куц Валентина Андреевна Шумилова Елена Аркадьевна	325
Обзор поведенческих терапий для детей с расстройствами аутистического спектра	
Макуха Лия Сергеевна Власенко Валерия Сергеевна	331
Значение развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	
Маслова Ольга Евгеньевна Соломатина Галина Николаевна	337
Значение игровых методов в коррекции лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР	
Мирицкая Полина Сергеевна Лазаренко Лариса Анатольевна	340
Факторы, влияющие на развитие коммуникации у детей раннего возраста с синдромом Дауна	
Скалкина Дарья Владимировна Власенко Валерия Сергеевна	344
Образовательный потенциал дидактических игр в работе с детьми младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями	
Скалкина Дарья Владимировна Шумилова Елена Аркадьевна	350
Формирование структуры предложения у дошкольников с ОНР	
Соломатина Галина Николаевна Харченко Алина Алексеевна	357
Инклюзивная культура педагога – ключевой фактор успешности инклюзивного образования	
Тимошенко Ксения Олеговна Шумилова Елена Аркадьевна	361
Дидактическая игра как средство педагогической коррекции психического развития дошкольника с задержкой психического развития	
Федченко Ольга Александровна Журавлева Елена Юрьевна	367

Организация диагностики в системе коррекционной работы с детьми с аутистическими нарушениями Филипиди Татьяна Ивановна Ванькова Елена Вячеславовна	373
Коррекция нарушений при аграмматической дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи Филипиди Татьяна Ивановна Водопьянова Анна Сергеевна	377
Дидактическая игра как технология формирования социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Филипиди Татьяна Ивановна Новикова Кристина Васильевна	381
Проблема формирования навыков пространственной ориентировки у дошкольников с задержкой психического развития в теории и практике дефектологии Шумилова Елена Аркадьевна Баяк Анастасия Евгеньевна	384
Технология группового взаимодействия в работе по формированию коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха Шумилова Елена Аркадьевна Николаенко Алена Дмитриевна	388
Кинезиологические упражнения в системе работы по формированию графического навыка у дошкольников с ОВЗ Шумилова Елена Аркадьевна Сергунцова Елизавета Валерьевна	392
Развитие предпосылок навыка самоконтроля у умственно отсталых школьников Шумилова Елена Аркадьевна Скопа Алла Александровна	396
Развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Яровая Анна Семёновна Баглай Маргарита Радиковна	401
Формирование грамматических средств речевого общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи Яровая Анна Семёновна Демерчян Виктория Сергеевна	405
РАЗДЕЛ 3. Междисциплинарные исследования	
Аффективные нарушения у мужчин старшего возраста в бесплодном браке Гарданова Жанна Робертовна Петров Никита Игоревич Ильгов Вячеслав Иванович	410
Особенности тревожных реакций в профессиональной трудовой деятельности медицинских работников Гарданова Жанна Робертовна Штурмин Филипп Сергеевич Ильгов Вячеслав Иванович	416
Взаимодействие с подростковой аудиторией по вопросам профилактики ВИЧ-инфекций Костенко Гера Александровна	423

**РАЗДЕЛ 1. Современные подходы к образованию детей в условиях
специального инклюзивного образования:
методология, теория, практика**

УДК 371.9

**ОЦЕНКА ПРЕДМЕТНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Будникова Екатерина Сергеевна,
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 73 г. Челябинска»,
г. Челябинск, Россия
katena2204@mail.ru

Резникова Елена Васильевна,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
elen2211@mail.ru

Аннотация. В статье описана авторская система осуществления индивидуально-дифференцированного подхода посредством организации педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста в общеобразовательной школе.

В статье рассмотрены вопросы, связанные с организацией системы мониторинга образовательного процесса в условиях инклюзии, диагностики учебных достижений младших школьников с задержкой психического развития, диагностики успешности и эффективности педагогической деятельности. Продуманная и отлаженная система мониторинга позволяет не только выявить «точки роста» и «болевы́е точки» на уровне отдельного ученика, но и создать педагогические условия успешности каждого члена школьного коллектива.

В статье представлены результаты изучения уровня обучения учеников с задержкой психического развития, получающих образование в общеобразовательной школе, но при условии реализации индивидуальных программ педагогического сопровождения специалистами и учителями школы.

Ключевые слова: ученики с задержкой психического развития, контрольно-диагностические работы, индивидуальная программа педагогического сопровождения, уровни усвоения образовательной программы

**ASSESSMENT OF SUBJECT ACHIEVEMENTS OF PUPILS WITH LIMITED
OPPORTUNITIES OF HEALTH IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION
OF INDIVIDUAL PROGRAMS OF THE PEDAGOGICAL MAINTENANCE**

Ekaterina S. Budnikova,
Municipal Autonomous Educational Institution «Secondary School № 73 of Chelyabinsk»,
Chelyabinsk, Russia
katena2204@mail.ru)

Elena V. Reznikova,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
elen2211@mail.ru

Abstract. The article describes the author's system for implementing an individually differentiated approach through the organization of pedagogical support for children with mental retardation in primary school age in a general education school.

The article discusses issues related to the organization of the monitoring system of the educational process in conditions of inclusion, diagnostics of educational achievements of younger schoolchildren with mental retardation, diagnostics of the success and effectiveness of pedagogical activity. A well-thought-out and well-functioning monitoring system makes it possible not only to identify "points of growth" and "pain points" at the level of an individual student, but also to create pedagogical conditions for the success of each member of the school team.

The article presents the results of studying the level of education of students with mental retardation who receive education in a general education school, but subject to the implementation of individual programs of pedagogical support by specialists and teachers of the school.

Keywords: pupils with a delay of mental development, control and diagnostic works, the individual program of psychology and pedagogical maintenance, levels of assimilation of the educational program

Введение.

В современных условиях организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе важными являются вопросы, связанные с системой отслеживания учебных достижений учащихся младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (в нашем примере речь пойдет о детях с задержкой психического развития), изучения их успешности, результативности познавательной деятельности, направленной на создание педагогических условий для обучения каждого такого ученика.

Цель исследования.

Для оценки достижений планируемых результатов учеников с ЗПР, разрабатываемых в рамках ФГОС НОО, необходимо специально организованное педагогическое сопровождение, в процессе которого изучаются и отслеживаются учебные действия, которыми должны овладеть ученики в период обучения с 1-го по 4-й класс, и усвоение АООП [6].

Материал и методы исследования.

В нашем исследовании принимали участие учащиеся с педагогическим заключением «Задержка психического развития» и рекомендации к обучению по АООП НОО в соответствии с ФГОС для обучающихся с ОВЗ (задержкой психического развития).

В Муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Средней общеобразовательной школе № 73 г. Челябинска» учителями начального звена и учителями-дефектологами, сопровождающими детей с ЗПР на начальной ступени получения образования, были проведены контрольно-диагностические работы по

математике, русскому языку, литературному чтению и на их основе разработана программа педагогического сопровождения.

В реализации этой программы были задействованы следующие участники образовательного процесса: учитель класса, учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед и родители детей. Основная нагрузка на реализацию разработанной педагогической программы возлагалась на учителя-дефектолога, который являлся основным специалистом, реализующим рекомендации по обучению ПМПК. Повторно учителями и специалистами психолого-педагогического сопровождения школы были проведены итоговые диагностические работы на конец обучения в начальной школе и определена динамика обучения учащихся с ЗПР за четыре года реализации АООП и специально разработанной программы педагогического сопровождения. Значимой особенностью содержания данных контрольных работ явился ориентир на оценку владения учащимися с ЗПР действиями, полученными ранее в различных учебных ситуациях [4].

Первый раз диагностическая работа с обучающимися с ЗПР проводилась в первые две адаптационные недели пребывания первоклассников в школе. Итог выполнения этих контрольных работ явился начальной точкой для построения педагогической траектории развития детей, для планирования их дальнейшего сопровождения, основанного на реализации индивидуально-дифференцированного подхода и организации дифференцированного обучения, с опорой на имеющийся их практический опыт [1].

При анализе контрольных работ учитель-дефектолог дифференцированно проверял и оценивал результаты выполнения детьми заданий, выделял сформированные учебные действия каждого ученика с ЗПР. Для выставления оценок были условно определены условия выполнения работ. Оценка выполненных заданий осуществлялась по пяти уровням: высокий уровень – без ошибок выполнены все задания; выше среднего уровень – со стимулирующей помощью (один-два наводящих вопроса педагога) выполнено $\frac{3}{4}$ задания, отметка «5»; средний уровень – с организующей помощью (до пяти наводящих вопросов учителя) сделано не менее половины верно, отметка «4»; ниже среднего уровень – с обучающей помощью учителя не выполнено больше половины задания, отметка «3»; низкий уровень – после оказанной помощи работа не выполнена или не справился, отметка «2» [5].

Результаты исследования и их обсуждение.

На начальном этапе мониторинга уровень подготовки к обучению в школе учащихся с ЗПР был на уровне «ниже среднего» и «низкий».

Контрольно-диагностические работы, предлагаемые учащимся в качестве итоговых в конце каждой четверти, помогли понять учителю-дефектологу, насколько осознанно ребенок усвоил образовательную программу по предмету, насколько удалось сформировать навыки самоконтроля и самооценки, каковы в целом результаты развития познавательной деятельности, каково продвижение ребенка в его общем развитии, а также выявить недочеты в формировании умственных действий и операций с целью построения обоснованных особенностями развития детей «обходных путей» для коррекции нарушений в познавательном плане ребенка и возможности максимального усвоения им образовательной программы [4].

Использование результатов мониторинга учащихся позволяет учителю-дефектологу совершенствовать педагогическое сопровождение младших школьников с ЗПР. Результатом их сопровождения в общеобразовательной школе является максимальная компенсация недостатков индивидуального развития детей, отмена особых требований к выполнению учебного плана и усвоению образовательной программы. От содержания педагогической программы и четкости проведения

коррекционно-образовательного процесса учителем зависит успешность сопровождения учеников с ЗПР младших классов [2].

Проанализировав контрольно-диагностические работы обучающихся на конец обучения в начальных классах с целью выяснения результативности работы программы педагогического сопровождения учащихся с ЗПР, в целом можно отметить, что улучшились результаты усвоения образовательной программы по исследуемым предметам.

Выводы и заключение.

Реализуя программу сопровождения учителем-дефектологом обучающихся с ЗПР на начальном этапе школьного обучения, анализируя индивидуальные особенности усвоения образовательной программы каждым ребенком, мы подтверждаем наше предположение о том, что необходимо для таких учеников специально разрабатывать и реализовывать на практике педагогические программы сопровождения учащихся с ЗПР младшего школьного возраста.

Положительные тенденции в усвоении образовательных программ по предметам свидетельствуют о результативности внедрения для каждого ученика программы педагогического сопровождения учителем-дефектологом в учебно-воспитательном процессе [7].

Математическая обработка данных, полученных после проведения входных и итоговых работ по предметам у учащихся с 1-го по 4-й класс, позволяет отметить изменения в обучении чтению и математике на уровне тенденции улучшения, а изменения по русскому языку выходят на уровень статистической достоверности [8].

Получение положительных результатов по итогам выполнения учениками с ЗПР данных работ помогает им общаться с нормально развивающимися сверстниками, так как общение с одноклассниками в начальной школе является приоритетным оценочным критерием успешности. Они констатируют свои положительные достижения, полученные за выполнение контрольных срезов. Одинаковые отметки «5» и «4», но полученные детьми при дифференцированном обучении, помогают им чувствовать себя успешными. Это становится возможным благодаря реализации программ педагогического сопровождения каждого ребенка с ЗПР. В результате реализации таких программ родители удовлетворены качеством обучения своих детей и их результатами усвоения образовательных программ [3].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Будникова Е.С. Разработка инструментария для организации итоговой оценки достижений учащихся с особенностями развития в рамках реализации ФГОС / Е.С. Будникова // Психология и педагогика: актуальные вопросы и тенденции развития. Новосибирск: СибАК, 20С. 9-14.
2. Екжанова Е.А. К вопросу об итоговой оценке знаний обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования / Е.А. Екжанова // Равные возможности – новые перспективы: Мат-лы гор. межвуз. науч.-практ. конф. / Редкол. О.Г. Приходько, Е.В. Ушакова, Г.В. Парамонова, Е.В. Контакова. М.: МПГУ, 20С. 201-211.
3. Князева Т.Н. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка как условие осуществления психолого-педагогической коррекции младших школьников с задержкой психического развития / Т.Н. Князева // Коррекционная педагогика. 20№ 1(7). С. 62-67.
4. Контрольно-диагностический инструментарий по русскому языку, математике и чтению для учащихся начальной школы (к программам С(К)ОУ VII вида) / Е.А. Екжанова, С.А. Полинова, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибуллина, О.А. Шаламо-

- ва. Челябинск: Образование. 20105 с.
5. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе». №1561/14-15 от 19.11.1998 г.
 6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
 7. Резникова Е.В. Коррекционно-педагогическая поддержка учащихся младшего школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интеграции: Монография / Е.В. Резникова. Челябинск: Цицеро, 20215 с.
 8. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. СПб.: Речь, 20350 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТЕРМИНА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ЛОГОПЕДА

Букирева Татьяна Анатольевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
is.07@yandex.ru

Аннотация. Системообразующей функцией использования терминов в речи логопедов является точное обозначение речевой патологии, анатомических особенностей, лингвистических параметров артикуляции. Лингвистическая релевантность определяет специфику профессиональной речи логопеда и заключается в необходимости использования терминов как в научном, так и в институциональном дискурсе. Цели и обстоятельства общения определяют три основные функции использования терминов в профессиональной речи логопеда: номинативную, эвристическую, регулятивную.

Ключевые слова: термин, терминологическое поле, дискурс, функциональность термина

THE LINGUISTIC ASPECT OF THE FUNCTIONING OF THE TERM IN THE PROFESSIONAL SPEECH OF A SPEECH THERAPIST

Tatiana A. Bukireva,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
is.07@yandex.ru

Abstract. The system-forming function of the use of terms in the speech of speech therapists is the exact designation of speech pathology, anatomical features, and linguistic parameters of articulation. Linguistic relevance determines the specifics of the speech therapist's professional speech and consists in the need to use terms in both scientific and institutional discourse. The goals and circumstances of communication determine the three main functions of using terms in the professional speech of a speech therapist: nominative, heuristic, and regulatory.

Keywords: term, terminological field, discourse, term functionality

Проблема функционирования терминологического поля в современной логопедии является сложной и многоаспектной. Вопросы упорядочения понятийного аппарата логопедии, модификация и стандартизация используемой терминологии находятся сегодня в фокусе пристального внимания (Т.Б. Филичева, С.М. Валявко, В.М. Полонский, О.А. Безрукова и др.). В данной работе мы обозначим вопрос о функциональных характеристиках терминов в профессиональной речи логопеда.

Важнейшей системообразующей функцией использования терминов в речи логопедов является точное обозначение речевой патологии, анатомических особенностей, лингвистических параметров артикуляции. Лингвистическая релевантность определяет специфику профессиональной речи логопеда и заключается в необходимости использования терминов как в профессиональном, научном, так и в институциональном дискурсе. Высокая степень терминологической насыщенности характерна в большей степени для научного дискурса. Специалист при выборе термина в рамках профессионального общения учитывает, что соответствующие значения могут быть выражены как на уровне термина-слова, так и на уровне терминосочетания, когда в систему передачи локальных значений вовлекаются терминообразовательные модели. Точность выбора напрямую зависит от пресуппозиционных знаний, когнитивных установок, сформированности ценностных компонентов специалиста.

Лингвистическая характеристика термина как понятия состоит из следующих компонентов:

- системный характер,
- наличие содержания определения,
- однозначность в пределах терминологии конкретной науки,
- отсутствие экспрессии,
- стилистическая нейтральность [3].

В аспекте образования и развития специального терминологического поля выделяют термины собственные и привлеченные [2]. Среди привлеченных можно рассматривать следующие:

- лингвистические (категории, связанные с речевой деятельностью, компонентами, видами, структурой речи и т.д., например *язык, языковая норма, звук*),
- педагогические (называющие элементы обучения и воспитания, например *упражнение, рассказ*),
- медицинские (называющие признаки, причины, механизмы, аномалии: *абулия, гидроцефалия*),
- психологические (описывающие свойства, особенности, приемы воздействия на психическую деятельность: *гетеросуггестия*).

Собственно логопедические термины содержат общий семантический признак «нарушение речи». По тождеству категориально-лексической семы в терминологическом поле логопедии выделяют пять лексико-семантических групп:

- наименование научных дисциплин в специальной педагогике и психологии,
- актанты коррекционно-педагогического процесса,
- наименование видов патологий,
- обозначение симптомов,
- обозначение методов и приемов логопедического воздействия.

Структура терминологического поля логопедических терминов имеет следующую иерархию:

- *устные* или *письменные* нарушения речи,
- наименование частных случаев расстройств устной и письменной речи – термины, обозначающие *нарушение темпа, тембра, ритма* и других сторон речевой деятельности,

- выделение семы «локализация дефекта речи», дифференциация названия отклонений в произношении звуков в согипонимах: *дислалия, дизартрия*,
- выделение разновидностей *дислалии* по конкретно нарушенным звукам: *сигматизм, ротацизм, гаммацизм* и др.,
- выделение видовых именований дефектов звукопроизношения: *ротацизм горловой, боковой и т.д.* [4].

Каждый шаг данной классификации включает дополнительный уточняющий признак, ограничивающий семантический объем, конкретизируя смысл.

Содержание терминологического поля представлено двумя аспектами: содержанием первоначального состава понятия (первичным термином) и содержанием тезауруса, характеризующимся структурным планом содержания лексики данной области знания (может представлять собой отношения «концепт-знак», «концепт-концепт», «знак-знак»). Только четкая логико-семантическая субординация, анализ лексико-семантической наполненности термина может способствовать эффективному взаимодействию в профессиональном дискурсе. Использование термина без полной дифференциации семантики может привести к искажению понимания логопедических задач.

Цели и обстоятельства общения определяют три основные функции использования терминов в профессиональной речи логопеда: номинативную, эвристическую, регулятивную. Номинативное использование терминов составляет по некоторым данным более 80% от всего терминопотребления [1]. Система терминов состоит из качественно разнородных единиц, как общенаучных, так и специально-научных, однако во многих случаях лексическую единицу, используемую в речи логопеда, невозможно однозначно охарактеризовать как «термин», поскольку это употребление совпадает со словами общеупотребительной лексики («повторение», «закрепление», «предъявление» и др.).

Эвристическое использование терминов в речи логопеда не предполагает наличие адресата, поэтому минимально информативна для неспециалиста. Примеры такого употребления можно наблюдать преимущественно на этапе диагностики: специалист, озвучивая возможные причины нарушения речи, не апеллирует к собеседнику. Эвристическое употребление терминов составляет менее 3% [1].

Особым типом терминопотребления, предназначенным для демонстрации компетентности логопеда при взаимодействии с родителями, является регулятивное использование терминов в институциональном дискурсе. Регулятивное использование терминов наблюдается в 15% случаев терминопотребления [1].

Важнейшим фактором, определяющим терминологическую насыщенность, в данном случае является образовательный уровень адресата. Чем ниже уровень, тем большие усилия должен будет приложить специалист для объяснения сути нарушения. Необходимо помнить, что высокий уровень образованности родителей позволяет, во-первых, увеличить использование общенаучных и специфических терминов, в том числе в рамках консилиума. Во-вторых, возрастает вероятность точного и глубокого понимания всех этапов работы логопеда. В-третьих, возможно максимальное сокращение речевой дистанции между родителями и специалистом, что способствует установлению доверительных отношений и значительно повышает эффективность логопедической работы. Умение адаптировать высказывание любой терминологической насыщенности к уровню подготовки родителей является одной из главных специфических задач профессиональной речи логопеда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бейлинсон Л.С. Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы: на материале коммуникативной практики логопедов: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2040 с.
2. Гринев С.В. Введение в терминоведение. М.: Московский лицей, 19304 с.
3. Лубовский В.И., Валявко С.М.. Терминологические проблемы специальной психологии и специальной педагогики / Лубовский В.И., Валявко С.М. // Культурно-историческая психология. 20№ 1. С. 50–55.
4. Сложеникина Ю.В. Основы терминологии: лингвистические аспекты теории термина / Сложеникина Ю.В.; М-во образования и науки РФ, Самар. гос. технич. ун-т. М.: 20114 с.

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ КАК ОДНА ИЗ
ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ**

Мария Г. Быкова,
МБДОУ МО «Центр – детский сад № 72»,
г. Краснодар, Россия
astromar@yandex.ru)

Аннотация. В статье рассматривается комплексный нейропсихологический подход в работе с детьми дошкольного возраста с особенностями поведения и коммуникации.

Ключевые слова: нейропсихолог, нейроупражнения, игровая терапия, дети с особенностями поведения и коммуникации, наглядная опора для формирования произвольной регуляции поведения

**NEUROPSYCHOLOGICAL CORRECTION AS ONE OF THE INNOVATIVE
TECHNOLOGIES OF TRAINING AND EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN
WITH DISABILITIES**

Maria G. Bykova,
MBDOU MO "Child Development Center — Kindergarten № 72",
Krasnodar, Russia
astromar@yandex.ru)

Abstract. The article deals with a complex neuropsychological approach in work with preschool children with behavioral and communication peculiarities.

Keywords: neuropsychologist, neuroexercise, play therapy, children with behavioral and communication peculiarities, visual support for the formation of voluntary behavior regulation

Нейропсихология детства – то, без чего сегодня бессмысленно говорить о различных проблемах инклюзивного образования. Нейропсихология детства – это то, чем должны владеть все современные мастера работы с ребенком. Нейропсихолог детства приходит не просто как кудесник, маг или волшебник. Он приходит как мастер понимания закономерностей развития высших психических функций на разных этапах.

А.Г. Асмолов

Ребенок с особыми потребностями, или особый ребенок, – что это значит? Для нас, специалистов, это понятие знакомо, но каждый из нас вносит в него собственное видение. Так, например, для педагога-психолога детского сада или школы – это ребенок, имеющий особенности поведения и коммуникации и с большим трудом осваивающий основную образовательную программу. Для медицинского работника –

это последствия пренатального, перинатального или постнатального поражения мозга. Для меня как для нейропсихолога – это выявление механизмов, структуры и степени выраженности задержки или искажения формирования функциональных систем ребенка, препятствующих социально-психологическому и интеллектуальному развитию, а также своевременная разработка индивидуальной коррекционной программы.

Посещая детское дошкольное образовательное учреждение, дети с особенностями поведения и коммуникации сталкиваются с «триадой трудностей»: адаптацией, коммуникацией и освоением норм и правил поведения.

Ребенку с особыми потребностями очень сложно адаптироваться к детскому саду. Ему намного сложнее войти, включиться в образовательное сообщество нормотипичных сверстников, найти в нем свое место. Нередко основной задачей специалистов является «интеграция ребенка в социум». Это значит приспособить ребенка к жизни по определенным правилам, с достаточно «узким» кругом социального взаимодействия. Таким образом, адаптация резко ограничивается лишь той средой, в которой она достигнута, а как только ребенок попадает в иные условия – он беспомощен и дезадаптирован. Так, например, освоив правила поведения в детском саду, он не знает, что делать в магазине, гостях или на детской площадке. Работая с детьми очень важно помнить: мы должны интегрировать их не в социум, а в социуме! Это процесс двусторонний, предполагающий изменения как со стороны ребенка – в преодолении имеющихся трудностей, так и со стороны социума – готовность принять особенного члена общества.

«Особенный ребенок» с большим трудом выражает не только свои мысли и чувства, но и самые простые, бытовые просьбы. То, что для нормотипичного сверстника является «простым естественным навыком», для этих детей – невероятными трудностями, на преодоление которых уходят дни или долгие месяцы. И очень часто из-за проблем коммуникации дети одиноки, несчастны, с низкой самооценкой и высоким уровнем тревожности и агрессии.

Освоение общепринятых норм и правил поведения затрудняет отсутствие понимания их смысла, трудности в саморегуляции и самоконтроле поведения; нарушения двигательного праксиса и процессов торможения.

Работая с детьми с особыми потребностями, я пришла к пониманию, что ни одна методика в «чистом» виде не является эффективной, и возникла необходимость в разработке универсального комплексного подхода как фундамента, на котором можно строить коррекционную работу: нейроупражнения + игровая терапия + наглядная опора для формирования произвольной регуляции поведения.

Нейроупражнения – это уникальная возможность сочетания методов двигательной, когнитивной и эмоционально-личностной коррекции для повышения уровня общей мозговой активности ребенка, улучшения мозгового кровообращения, нормализации активационных процессов, снятия тонических нарушений и повышения работоспособности. Коррекционно-развивающие упражнения подбираются индивидуально для каждого ребенка после диагностики с целью формирования базовых составляющих психических функций (межполушарных взаимодействий, программирования, регуляции и контроля, эмоциональной сферы ребенка) и развития основных психических функций (речи, мышления, памяти и пространственных представлений).

Игра – очень мощный инструмент терапии, но также она является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста. Безусловно, игра способствует развитию когнитивных и коммуникативных навыков. Умение специалиста играть, присоединяться к ребенку, опускаться на его уровень понимания игровых действий способствует созданию атмосферы, в которой возникает игра. Это всегда

двухсторонний процесс, в котором главным является ребенок и его проблема. Как только игра и способность играть сочетаются с квалифицированным терапевтическим воздействием, они ведут к реальным изменениям [11].

Важно понимать, что не всякая игра может быть хорошей терапией, каким бы мощным средством она ни являлась, не всякая хорошая терапия является игрой! Я говорю о специально организованных психологических играх, для сюжетов которых берутся проблемы конкретного ребенка. Для каждой такой игры специально подбираются игрушки и необходимое оборудование. Погружаясь в свою проблему через игру, ребенок получает определенный опыт и учится справляться с негативными ситуациями. Таким образом, игровая терапия – глубокая, ювелирная, центрированная на конкретном ребенке и его проблеме, проводимая в определенной системе и длительное время – позволяет добиться удивительных личностных успехов детей. Играя, дети проживают психотравмирующую ситуацию легко и безопасно в присутствии психолога, и у них формируются необходимые навыки быстро и основательно.

Авторские «Альбомы поведения» – это наглядная опора для работы с детьми, начиная с раннего возраста. В них подбираются изображения реальных жизненных, бытовых, личностных ситуаций, причем где одна и та же ситуация показана в «негативном» и «позитивном» варианте. Например, мама идет в детский сад с плачущим ребенком и мама ведет радостного ребенка в садик. Для каждого ребенка составляется индивидуальный альбом. Рассматривая картинки, придумывая грустные и веселые истории, дети учатся общаться, договариваться, выражать свои мысли и чувства, находить выход из сложившейся на данный момент трудной ситуации.

В течение учебного года проводилась работа с девочкой с особенностями поведения и коммуникации. Ребенок не общался ни с детьми, ни с педагогами; не участвовал в занятиях; девочка не выступала на утренниках; часто играла в одиночестве. После длительного психологического сопровождения (нейроупражнения + игровая терапия + работа с альбомом поведения) мы вышли на следующие результаты: она стала общаться с детьми и взрослыми, выступать на утренниках, участвовать в коллективных играх, научилась договариваться с детьми и выражать свои желания словами.

Также проводилась работа с мальчиком 6 лет, который испытывал трудности в саморегуляции поведения и сложности в общении с детьми; он не выдерживал время, отведенное для занятий в группе; не ходил на зарядку; часто прятался в шкафчик. После регулярного психологического сопровождения мы увидели следующие результаты: ребенок стал активно участвовать в жизни группы: сидеть на занятиях, ходить на зарядку, играть с детьми.

Безусловно, я опираюсь на помощь родителей, которые закрепляют навыки, полученные детьми в детском саду, и педагогов, оказывающих посильную помощь и поддержку ребятам в течение дня.

Благодаря такому комплексному подходу происходят яркие изменения, которые отмечают родители и педагоги, открывается возможность для ребенка с особенностями попасть в удивительный мир дружбы, общения и комфортного социума.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. СПб.: Речь, 2024 с.
2. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: Учеб. пособ. М.: Когито–Центр, 20283 с.
3. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М.: Просвещение, 1986.

2. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. СПб.: Речь, 20160 с.
3. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 20448 с.
4. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Под ред. Ж.М. Глозман. – 4-е изд. М.: Генезис, 20336 с.
5. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учеб. пособ. – 6-е изд. М.: Генезис, 20319с.
6. РБОО «Центр лечебной педагогики». Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып.9: Науч.-практ.сб. М.: Теревинф, 20214 с.
7. Скворцов И.А. Детский аутизм в неврологии / И.А. Скворцов. М.: МЕДпресс – информ, 20592с.
8. Шумилова Е.А. К проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения // Образование и наука. Известия УрО РАО. 20№ 3 (60). С. 42-49.
9. Шумилова Е.А., Ковалева А.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. 20№ С. 98-103.

СИСТЕМА КОРРЕКЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Волковинская Екатерина Андреевна,
МБДО УМО «Детский сад № 175»,
г. Краснодар, Россия
e_volkosya@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются причины нарушений познавательной деятельности, возникающие у дошкольников с задержкой психического развития. Приведены формы взаимодействия с детьми, способствующие познавательному развитию, а также рекомендации по стимулированию познавательной деятельности дошкольника.

Ключевые слова: познавательная деятельность, задержка психического развития, дошкольники с ЗПР, готовность к школьному обучению, дошкольная деятельность

MODELING PECULIARITIES TEXT ARITHMETIC TASKS BY STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Ekaterina A. Volkovinskaya,
Municipal budgetary preschool educational institution of the municipal formation of the
"Kindergarten No. 175",
Krasnodar, Russia
e_volkosya@mail.ru

Abstract. The article discusses the causes of cognitive impairments that occur in preschoolers with mental retardation. The forms of interaction with children that promote cognitive development, as well as recommendations for stimulating the cognitive activity of a preschooler are given.

Keywords: cognitive activity, mental retardation, preschoolers with mental retardation, readiness for schooling, preschool activities

Специфические особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья негативно влияют на своевременное формирование всех видов дошкольной деятельности: познавательной, игровой, социально-коммуникативной, изобразительной, двигательной, музыкальной и др. Многообразие нарушений и разная степень их выраженности определяют разного рода возможности детей в усвоении образовательной программы дошкольного образования.

На сегодняшний день отмечается тенденция к увеличению количества детей с проблемами в развитии, так называемыми ограниченными возможностями здоровья, поэтому специалисты в области дошкольного образования все больше внимания уделяют процессу обучения и воспитания детей с ОВЗ. Своевременная коррекционная помощь является основным фактором, способствующим социальной адаптации и реабилитации ребенка с ОВЗ.

Нарушение восприятия влечет за собой задержку психического развития и соответственно отражается на овладении учебными предметами, поскольку именно оно является фундаментом всей психической познавательной системы.

Новые требования к воспитанию подрастающего поколения предъявляют необходимость компетентно ориентироваться в возрастающем объеме знаний. В связи с этим на первый план выдвигаются задачи развития способности к активной познавательной деятельности.

Познавательная деятельность показывает, насколько активен ребенок, его непосредственную позицию как субъекта этой деятельности, содержащейся в умении видеть и самостоятельно выстраивать познавательные задачи, определять план действий, выбирать способы осуществления стоящей цели и задачи, достигать результата и анализировать его.

Мотив познавательной деятельности в дошкольном возрасте обусловлен потребностями значимой для ребенка деятельности – игровой. Неотъемлемой частью познавательной деятельности дошкольников служит познавательный интерес – направленность на материал (игровой, математический, экологический и т.д.), которая связана с позитивными эмоциями и способствующая развитию познавательной активности ребенка.

В психолого-педагогических исследованиях на протяжении уже не одного десятилетия проблема развития познавательной деятельности дошкольников занимает одно из важнейших мест. К.Д. Ушинский, Я.А. Коменский, Д. Локк рассматривали познавательную деятельность детей старшего дошкольного возраста как естественное стремление к познанию. А.К. Маркова, Г.И. Щукина и другие ученые изучали специфику познавательной деятельности и способы ее использования у детей.

В настоящее время решение этой проблемы особенно актуально в русле формирования у детей дошкольного возраста готовности к школьному обучению. Исследования свидетельствуют о недостаточно сформированной потребности в самостоятельном познании окружающей действительности, устойчивом познавательном отношении к миру.

В процессе познавательного развития ребенка происходит расширение его кругозора, информированности об окружающем его предметном мире, обогащении знаний о живой природе и других людях, о пространстве и времени, а развиваются также мышление и речь, формируются индивидуальные интересы.

Исходя из задач познавательного развития, определенных федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, образовательный процесс должен ориентироваться на познавательные возможности дошкольника и на их реализацию. Взаимодействие с ребенком должно быть организовано таким образом, чтобы оно было направлено на формирование познавательного интереса, познавательной самостоятельности и инициативности.

Познавательное развитие подразумевает познавательную активность ребенка. А для того чтобы поддержать познавательную активность, необходимо опираться на познавательный интерес детей, для формирования и развития которого следует:

- развивать творческие способности детей, создавать для этого условия;
- укреплять в каждом ребенке веру в свои силы, поощрять его, не ослаблять его интереса недоверием, негативными оценками; развивать у детей чувство собственного достоинства.

Можно выделить условие, которое способствует развитию познавательной активности воспитанников, – это создание благоприятного психологического микроклимата в детском коллективе, доверительные отношения между всеми участниками образовательного процесса.

В качестве ориентации образовательного процесса на познавательные возможности дошкольника можно рекомендовать элементарную исследовательскую деятельность детей, а также использование метода проектов. Именно такая работа будет способствовать активизации психических процессов и деятельности ребенка, его познавательных возможностей. Одним из интересных и развивающих видов детской деятельности является коллекционирование, то есть собирание предметов по определенной тематике. В детском саду это могут быть картинки, фотографии, открытки, игрушки, ключи, ракушки, пуговицы и многие другие предметы.

От отношения окружающих взрослых к познавательной активности ребенка и от рациональности создания развивающей среды, реализованной на каждом возрастном этапе, отвечающей возможностям и потребностям ребенка, зависит его познавательное и интеллектуальное развитие.

Родители также могут развивать познавательную деятельность ребенка, выполняя ряд нижеперечисленных действий:

- с раннего детства стимулировать познавательную активность ребенка, удовлетворять его потребность в новой информации и впечатлениях;
- подробно отвечать на вопросы, которые задает ребенок, давать возможность приобретать знания самостоятельно;
- принимать участие в совместных настольных играх с ребенком;
- создать условия для исследовательской и изобретательской деятельности, в чем могут поспособствовать разнообразный методический материал (энциклопедии, справочники), а также приспособления (мини-лаборатории, микроскоп, телескоп, лупа);
- проводить вместе с ребенком наблюдения и эксперименты;
- поощрять помощь ребенка в приготовлении еды;
- проводить наблюдения за повадками домашних и диких животных (дома, на прогулке, в зоопарке, цирке).

Главным условием развития познавательной деятельности ребенка, которое следует соблюдать, заключается в том, чтобы выбранная деятельность была интересна и взрослому, и ребенку.

Игра важна для развития познавательной деятельности дошкольника, что также стимулирует способности ребенка думать, понимать, общаться, запоминать, воображать и продумывать, что может случиться дальше.

Дошкольники хотят узнать, как все работает, и лучше всего они учатся в игре. Играющие дети все время решают проблемы, создают, экспериментируют, думают и учатся.

Время, проведенное с ребенком, особенно полезно для его познавательного развития. Это потому, что совместная игра строит отношения между взрослым и ребенком, а также дает ребенку уверенность в том, что он сможет продолжать исследовать мир и познавать его самостоятельно.

Позволить ребенку взять на себя инициативу в игре – это хорошая идея, так как дети лучше всего учатся, когда им интересно какое-то занятие. Исходя из этого, взрослый может использовать интересы ребенка, чтобы помочь ему узнать что-то новое в процессе игры. И во время любой игры педагог или родитель может попросить ребенка описать, что происходит. Это отличный способ проявить интерес, а также побудить ребенка практиковать языковые навыки.

Таким образом, развитие познавательного интереса ребенка происходит в процессе воспитания и обучения – в активной, содержательной деятельности, организуемой педагогами в разнообразных формах его общения со взрослыми и сверстниками. Вокруг ребенка создается специальная предметно-развивающая среда, в которой он живет и учится самостоятельно.

Познавательное развитие – это именно то направление, определенное во ФГОС ДО, которое в большей степени раскрывает формирование познавательного интереса и познавательных действий детей. Это направление предполагает формирование представлений у детей из различных областей знаний: математики, географии, экологии и т.д.

Именно поэтому для систематизации и обобщения этих знаний ребенку необходимо создать условия для активного его включения в разнообразные виды деятельности.

В этих видах деятельности дошкольник развивает свои физические функции, формирует сенсорные навыки, накапливает жизненный опыт, учится упорядочивать и сопоставлять разные предметы и явления, на собственном опыте приобретает знания.

Активное участие ребенка-дошкольника в различных видах деятельности – это условие педагогического процесса, позволяющее организовать самостоятельную деятельность ребенка, направленную на развитие его познавательных интересов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова Т.А. Развитие дошкольника в познавательско-исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС ДО / Т.А. Аксенова // Молодой ученый. 20№ 6. С. 6.
1. Алферов А.Д. Психология развития школьника: Учеб. пособ. / А.Д. Алферов. Ростов н/Д: Феникс, 2068 с.
2. Веракса Н.Е. Познавательное развитие в дошкольном детстве: Учеб. пособ. / Н.Е.Веракса, А.Н.Веракса. М.: Мозаика-Синтез, 20335 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. М.: Директ-Медиа, 20570 с.
4. Голицын В.Б. Познавательная активность дошкольников / В.Б. Голицын // Педагогика. 20№ 3. С. 27.
5. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. М.: Академический Проект, 20184 с.
6. Дыбина О.В. Познавательное развитие детей в дошкольной организации: Учеб.-метод. пособ. / О.В. Дыбина, Е.А. Сидякина, С.Е. Анфисова; под ред. О.В. Дыбиной. М.: Национальный книжный центр, 20352 с.
7. Пиаже Ж.Ж. Комментарии к критическим замечаниям Л.С. Выготского на книги «Речь и мышление ребенка» и «Суждение и рассуждение ребенка»: Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Ж.-Ж. Пиаже. СПб.: Союз, 19234 с.
8. Шумилова Е.А., Ковалева А.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. 20№ С. 98-1

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Гогицаева Ольга Урузбековна,
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский госуниверситет им. К.Л. Хетагурова»,
г. Владикавказ, Россия
gogitsaeva@yandex.ru

Соломатина София Александровна,
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский госуниверситет им. К.Л. Хетагурова»,
г. Владикавказ, Россия
gogitsaeva@yandex.ru

Исаева Лиза Вахаевна,
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский госуниверситет им. К.Л. Хетагурова»,
г. Владикавказ, Россия
gogitsaeva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема выявления особенностей социально-психологической готовности к школе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Данная проблема является актуальной и волнует каждого представителя психолого-педагогической общественности. Поступление в школу – это сложный путь к образованию, которое предполагает высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной, волевой сфер и сферы произвольности, что особенно касается детей с ОВЗ. Подготовка к школе имеет свои характерные черты. У детей с ОВЗ подготовка к школе важна из-за низкой познавательной активности, нарушений в развитии интеллекта, встречающихся неадекватных реакций на ситуации повышенной нагрузки, слабого развития эмоционально-волевой сферы. В статье анализируются возможные причины и трудности в обучении, пути их преодоления. Особую значимость в настоящее время приобретает оптимизация психолого-педагогического сопровождения, реализуемая специалистами коррекционной службы.

Ключевые слова: психологическая готовность, дошкольный возраст, школьная неуспеваемость, общение, задержка психического развития

**PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR SCHOOL OF
CHILDREN WITH DISABILITIES: THEORETICAL ASPECT**

Olga U. Gogitsaeva,
North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov,
Vladikavkaz, Russia
gogitsaeva@yandex.ru

Sofia A. Solomatina,
North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov,
Vladikavkaz, Russia
gogitsaeva@yandex.ru

Lisa V. Isaeva,
North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov,
Vladikavkaz, Russia
gogitsaeva@yandex.ru

Abstract. The article deals with the problem of identifying the features of socio-psychological readiness to school of children with disabilities. This problem is topical and worries every representative of the psychological and pedagogical community. Entering school is a difficult path to education, which requires a high level of development of motivational, intellectual, volitional and voluntary spheres, which especially applies to children with disabilities. Preparation for school has its own characteristics. Preparation for school is important for children with disabilities because of low cognitive activity, impairments in the development of intelligence, found inadequate reactions to situations of increased stress, poor development of the emotional-volitional sphere. The article analyzes the possible causes and difficulties in learning, ways to overcome them. The optimization of psychological and pedagogical support, which is realized by specialists of correctional services, acquires particular importance at the present time.

Keywords: psychological readiness, preschool age, school failure, communication, mental retardation

Одним из важнейших этапов жизни, меняющих социальную ситуацию ребенка, является поступление в первый класс. Для поступления в школу будущий первоклассник должен обладать достаточным для обучения в школе уровнем знаний (интеллектуальная готовность), быть развит физически (физическая готовность), также у ребенка должны быть развиты: мотивационная сфера, произвольность поведения, навыки межличностного общения (социально-психологическая готовность). Социально-психологическая готовность к обучению в школе характеризуется развитостью внутренней позиции ребенка, а именно готовностью принять новую социальную позицию – «позицию школьника», которая включает в себя новые обязанности и формирование нравственных способностей и навыков межличностного общения, состоящих из следующих компонентов: потребности в общении, умения подчиняться интересам и обычаям детской группы, инициативности, чувствительности к воздействию сверстников.

Вопросу готовности ребенка к школе посвящены работы как отечественных, так и зарубежных ученых-психологов, педагогов, таких как А. Анастаси, Я. Йерасик, Л.И. Божович, Н.Е. Веракса, Н.Ф. Виноградова, Л.С. Выготский, В.А. Губин, Н.И. Гуткина, О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцова, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Н.В. Нижегородцева, Р.В. Д.Б. Эльконин и др. Д.Б. Эльконин в своих трудах отметил, что у дошкольников появляется новый тип отношений, что приводит к созданию особой ситуации развития [7].

Для того чтобы понять механизмы формирования социальной готовности, нужно учесть кризис семи лет. Кризис семи лет неразрывно связан с началом обучения в школе, то есть старший дошкольный возраст является переходной ступенью в развитии, ведь ребенок уже не дошкольник и еще не первоклассник. На этой ступени развития было замечено, что характер ребенка меняется, его становится труднее воспитывать, вместе с этим появляются специфические особенности: нелепость, паясничанье и т.д.

По мнению Л.С. Выготского, эти особенности поведения старших дошкольников, являются признаком «утраты детской непосредственности». Разделение в сознании внутренней и внешней жизни является причиной данных изменений. Поведение дошкольника становится более осознанным (желание – осознание – действие). Появление данного стремления возникает тогда, когда станет доступным осознание себя в системе человеческих отношений. Если же этот переход не наступает вовремя, то ребенок ощущает неудовлетворенность, что отразится в негативной симптоматике кризиса семи лет [3].

Всестороннее развитие личности ребенка берет начало в дошкольном возрасте. Дошкольный возраст является временем активного вхождения в социум, культуру, это время развития коммуникативных навыков, именно в этот период пробуждаются нравственные и эстетические чувства. Формирование всесторонне развитой личности зависит от того, как воспитывался ребенок в данный период.

Детский сад – первая ступень образования, где ребенок приобретает нужные в дальнейшей жизни знания, умения и навыки. Условием формирования положительного взаимоотношения детей является поддержка воспитателем условий для общения детей. Общение должно быть процессом добровольным и иметь доброжелательный характер. Первоклассник попадает в непривычную для него обстановку, и от его адаптации в школе будут зависеть успехи в учебной деятельности, эмоциональное состояние, работоспособность. Дети, у которых сформированы навыки положительного взаимоотношения, легко адаптируются в новом коллективе, учитывают свое мнение и мнение окружающих, стремятся оказывать помощь. Адаптация в новом коллективе может повлиять на успешность в обучении. Особенно это касается детей с ОВЗ. Основные нарушения у детей с ОВЗ и тяжелыми нарушениями речи, согласно исследованиям ряда авторов, таких как К.С. Лебединская, М.С. Певзнер, Н.Л. Белопольская, Е.Н. Васильева, И.Н. Ефремова, В.М. Минаева и др., проявляются в эмоционально-волевой сфере, что особенно ярко отражается на овладении структурой деятельности, будь то игровая или учебная, характерная для образовательного учреждения, недостаточное овладение фиксируется уже в дошкольном возрасте [1].

На данный момент среди исследований, посвященных психологической готовности детей с ОВЗ, в научной литературе можно выделить работы Т.А. Власовой, Е.С. Иванова, В.И. Лубовского, И.Ю. Кулагиной, Т.Н. Павлий. Эти и ряд других авторов считают, что у таких детей наблюдается низкий уровень мотивации, преобладание игровых мотивов поведения, неуверенность в себе, неадекватная реакцию на учебу и связанный с ней страх неудачи, недостаточный уровень развития мыслительных процессов. В исследованиях Л.П. Григорьевой, Т.В. Егоровой, Г.И. Жаренковой отражены особенности формирования операционального компонента. К исследователям, придерживающимся мнения о том, что дети с ОВЗ к школе не готовы полностью, необходимо причислить следующих ученых: Т.А. Власова, М.С. Певзнер, В.И. Лубовский, С.Г. Шевченко, Н.Ю. Борякова, У.В. Ульенкова. Данная группа авторов считает, что для признания ребенка готовым к школе у него должен быть развит определенный уровень знаний и представлений об окружающем мире, сформированы умственные операции, действия и навыки, речевое развитие, и соответствующий ему лексикон, сознательная регуляция поведения. А у детей с ОВЗ в силу особенностей их развития все эти элементы либо не развиты, либо развиты слабо, например ограничен запас знаний и представлений. Речевое развитие, с точки зрения Н.В. Бабкиной [2], отличается бедностью словаря и синтаксических конструкций, для таких детей характерны затруднения в понимании художественных произведений, причинно-следственных и других связей. Трудовые навыки (например, в конструктивной деятельности) у большей части детей с ОВЗ развиты слабо, характерны

моторные затруднения, к названным особенностям добавляются и общая ослабленность организма, и, как следствие, быстрая утомляемость.

Изучая особенности детей с ОВЗ, исследователи Н.В. Скрипкина, Н.Л. Белопольская, Е.Н. Васильева и другие условно разделили таких детей на две большие группы: в первой – наиболее ярко выражена несформированность эмоционально-волевой сферы при относительно развитом интеллекте. Дети, как правило, не готовы к обучению в школе в силу отсутствия критичности поведения, слабой ответственности. При этом большинство детей первой группы отличаются общительностью, но для их эмоций не характерна глубина. Вторая группа детей отличается, наоборот, недоразвитостью интеллектуальной сферы, мыслительных процессов; эти дети не могут показать требуемый результат обучения в силу своих особенностей: слабой работоспособности, низкого объема памяти – все это ведет к слабой продуктивности обучения

По мнению большинства исследователей (Т.А. Власова, Н.Ю. Борякова, И.А. Конева [5] и др.), для минимизации последствий нарушений развития таких детей необходима планомерная, целенаправленная работа всех специалистов (психологов, дефектологов, логопедов, медицинских работников), при этом нельзя исключать роль семьи в коррекции нарушений, так как дети с ОВЗ могут показывать относительно высокие результаты обучения только в случае начала коррекционной работы в раннем возрасте, с применением приемов и методов, специально разработанных для обучения таких детей, а сама программа должна быть составлена с учетом их особенностей. Роль семьи важна по причине того, что необходимый жизненный опыт, пополнение объема представлений об окружающем мире, элементарных навыков ребенок получает в семье. Без них эффективное, успешное обучение невозможно, так как оно во многом опирается на эти представления.

Рассматривая особенности психологической готовности детей с тяжелыми нарушениями речи, можно отметить: сложности в адаптации к новым условиям (такие дети испытывают трудности в установлении контактов со сверстниками, принятии и исполнении правил поведения из-за низкой саморегуляции и самоконтроля); неустойчивость познавательных интересов и активности, низкую мотивацию с преобладанием игровой деятельности, возможную тревожность и неуверенность в своих способностях, эмоциональные реакции даже на небольшие раздражители в виде повышенной раздражительности, плаксивости, обидчивости, агрессивного поведения.

У детей с ОВЗ дольше сохраняется преобладание игровых интересов над учебными, у них недостаточно целенаправленная деятельность, трудно переключаемое внимание, быстрая утомляемость (особенно при выполнении трудных заданий). Все перечисленное выше приводит к школьной неуспеваемости [6]. В основе всего этого лежит нарушение умственной работоспособности. Детей с ОВЗ можно условно поделить на две группы (по типу преобладающего психического процесса (возбуждения, торможения)). Возбудимый тип характеризуется излишней импульсивностью, суетливостью, а тормозимый тип определяется медлительностью.

Трудности в обучении сочетаются с нарушениями поведения. Нервная система детей с задержкой психического развития, характеризуется незрелостью, по причине этого происходит дисбаланс нервных процессов, в результате разбалансировки ребенок может быть драчлив, агрессивен, раздражителен (если преобладает процесс возбуждения) или медлителен (преобладает процесс торможения).

Необходимым условием для формирования социально-психологической готовности к школьному обучению является развитие навыков межличностного общения.

В психолого-педагогических исследованиях было отмечено, что к началу школьного обучения дети с ОВЗ не имеют требуемого уровня развития общения (то есть у них недостаточно знаний и умений в сфере межличностных отношений, не сформированы понятия об индивидуальных особенностях людей, сформирована на низком уровне произвольная регуляция ЭВС). У учеников начальной школы с диагнозом ОВЗ запаздывает формирование социальных отношений.

Дети с ОВЗ социально не развиты: их эмоции не устойчивы, поведение носит агрессивный и провоцирующий характер, трудно адаптируются, при общении со взрослыми не чувствуют себя уверенно, манерничают.

Дошкольники с ОВЗ затрудняются вербализовать свои эмоции, настроения. Они не могут понять и объяснить свое состояние (усталость, дискомфорт). Это происходит по причине:

- а) недостаточного опыта в распознавании своего состояния;
- б) ребенку не хватает словарного запаса для объяснения своих чувств;
- в) ребенок не знает, как правильно информировать собеседника о своем состоянии.

Важной особенностью детей с ОВЗ является сниженная работоспособность во всех видах деятельности, что может стать причиной низких коммуникативных способностей этих детей.

Трудности в установлении контакта компенсируются агрессией, недоброжелательным отношением к ровесникам, негативизмом. Отсутствие интереса к деятельности сверстника, безынициативность приводят к возникновению следующих трудностей:

1. Взаимоотношения дошкольников с ОВЗ носят шаблонный характер.
2. Несмотря на желание дошкольника вступить в совместную деятельность, сверстники его не принимают в игру.
3. Ребенок избегает контакта со сверстниками, даже если сверстники настроены дружелюбно.
4. Ребенок не стремится к контакту со сверстниками и его не привлекают в совместную деятельность.

У дошкольника с ОВЗ заметно снижена потребность в общении, не сформированы различные формы коммуникации (монологическая и диалогическая речь), ребенок не умеет ориентироваться в ситуации общения. Дошкольник, имеющий трудности в общении со сверстниками, который не может работать в команде, поддерживать правила детской группы, не имеет полноценной готовности к школе [4].

Подводя итог, можно выделить основные характерные особенности, присущие детям с задержкой психического развития. Это в первую очередь несформированность интеллектуального компонента: низкий уровень развития мыслительных операций, который приводит к недоразвитию логического мышления; несформированность эмоционально-волевого компонента: недоразвитие произвольного внимания, неумение контролировать эмоции др.; несформированность мотивационного компонента: слабая познавательная деятельность, не развита внутренняя позиция школьника (мотивы учения строятся в основном на внешних ресурсах, отдается приоритет игровым мотивам); а также недостаточно сформированный навык общения и тесно связанная с ним и наблюдаемая в некоторых случаях недоразвитость речи и др.

Несмотря на достаточно большое внимание к этой проблеме со стороны исследователей, данная тема в настоящий момент актуальна по двум причинам: 1) постоянно меняющаяся ситуация в стране и мире, в частности новые условия образовательного пространства, зафиксированные во ФГОС, требуют от педагогов

постоянного поиска и реализации новых методов, средств и др. в вопросе подготовки детей к школе; 2) накопленный опыт теоретических знаний и эмпирических исследований по проблеме подготовки к школе дошкольников с ОВЗ еще недостаточно проанализирован с точки зрения ее специфики в инклюзивных группах. Имеющийся научный материал, на наш взгляд, нуждается в дополнении, обобщении, систематизации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алехина С.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании/ С.В. Алехина, И.В. Вачков // Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании: Сб. науч. ст. / отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 20С 5-14
2. Алиева Н.Ф. Педагогические условия формирования готовности детей к школе: Дис. ... канд. пед. наук / Н.Ф. Алиева. Екатеринбург, 19238 с
3. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственное развитие в школьном возрасте. Педагогическая психология. М., 19С. 383-389.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М., 2004.
5. Мещерякова М.В. Особенности психологической готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ // Психология, социология и педагогика. 20№ 8 [Электронный ресурс]. URL: <https://psychology.snauka.ru/2016/08/6981> (дата обращения: 12.04.2021).
6. Свистунова Е.В., Луценко Т.В. Экспериментальное изучение социально-психологической адаптации дошкольников в инклюзивной среде // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 20Т. № 3. С. 22-32.
7. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. М.,1981.
8. Шумилова Е.А., Ковалева А.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 20№ С. 98-1

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Голубь Марина Сергеевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
marina_golub@list.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема по взаимодействию с семьями, воспитывающими детей с расстройством аутистического спектра. На сегодняшний день отечественные и зарубежные исследователи уделяют ключевое внимание семейному воспитанию детей с особенностями психического развития. В статье представлены специфические принципы организации работы с родителями аутичного ребенка с учетом выделенных потребностей родителей ребенка с расстройством аутистического спектра

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, дети дошкольного возраста, аутичный ребенок, модель «сотрудничество»

FEATURES OF WORKING WITH A FAMILY RAISING A CHILD WITH AN AUTISM SPECTRUM DISORDER

Marina S. Golub,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
marina_golub@list.ru

Abstract. This article deals with the actual problem of interaction with families raising children with autism spectrum disorder. To date, domestic and foreign researchers pay key attention to the family education of children with special mental development. The article presents specific principles of organizing work with parents of an autistic child, taking into account the identified needs of parents of a child with an autistic spectrum disorder

Keywords: autism spectrum disorder, preschool children, autistic child, "cooperation" model

В последние годы в России значительно увеличивается тенденция роста распространенности психических расстройств у детей. Об этом свидетельствуют исследования таких авторов, как О.С. Никольская, Н.В. Симашкова, В.М. Башина и др. Изучив исследования особенности внутрисемейных отношений с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра, можно констатировать факт, что эти исследования весьма фрагментарны, носят противоречивый характер, что в общем представляется недостаточной разработанностью данной проблемы в целом. Проанализировав исследования, мы пришли к выводу о том, что необходимо разрабатывать систему психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра, с учетом анализа внутрисемейных отношений и семейного климата.

Безусловно, для семьи рождение больного ребенка – всегда тяжелое испытание.

Рождение ребенка с отклонениями в развитии или постановка ему медицинского диагноза в более позднем детском возрасте (атипичный аутизм), когда раннее развитие ребенка происходило для его близких без явных особенностей, «...воспринимается его родителями как величайшая трагедия. Все надежды и ожидания членов семьи в связи с будущим ребенка оказываются тщетными и рушатся в один миг, а осмысление происшедшего и обретение новых жизненных ценностей растягивается порой на длительный период» [3]. Отчасти это связано с тем, что длительное время аутизм считался заболеванием, а не расстройством развития, и в настоящее время понимание его структуры нарушения и коррекции не всегда едины.

Очень часто родители и окружающие, находящиеся рядом с аутичным ребенком, не понимают причины и логики его поведения.

Такой ребенок может пугаться как резких звуков, громкого голоса, шума электроприборов, так и тихого тиканья часов, капанья воды из крана.

При всей внешней отстраненности ребенка или расторможенности, бегающем или обращенном в пустоту взгляде, от ребенка-аутиста очень трудно спрятать необходимый ему предмет; он легко понимает, когда говорят про него, и может испытывать боязнь малейших замечаний в свой адрес [9].

Часто отмечаются нарушения инстинктов, инверсия цикла «сон – бодрствование», выраженная избирательность в еде, тактильных предпочтениях, извращенность аппетита, изменчивость мышечного тонуса.

Своеобразие аутистического развития заключается еще в том, что «аутичный ребенок, обладая даже достаточными речевыми и интеллектуальными возможностями, не стремится их использовать в реальной жизни, во взаимодействии с окружающими» [7].

Многие родители в сложившейся ситуации оказываются беспомощными, порой не понимая, как правильно реагировать, какие действия будут полезны, а какие, наоборот вызовут обратную реакцию. «Стресс, имеющий пролонгированный характер, оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей и становится исходным условием резкого травмирующего изменения сформировавшегося в семье жизненного уклада» [7].

Родителям с традиционным укладом жизни, с непониманием, что происходит, невозможно принять и разрешить проблему с таким ребенком. Поэтому закономерно возникают хаотичные неконструктивные воздействия-приспособления родителей по отношению к детям с расстройствами аутоспектра. Воспитательское воздействие родителем на ребенка оказывается сообразно его личностным особенностям и ценностным установкам.

По мнению В.В. Ткачевой, можно выделить три типа родителей, воспитывающих детей с нарушениями психофизического развития, с учетом «проявления их реактивных способностей и адаптационных возможностей при сходных вариантах фрустрационной нагрузки».

Первая группа, наиболее многочисленная, – психосоматичные родители, имеющие «...смешанный тип реагирования, сочетающий как гипо-, так и гиперстенические свойства». «Они характеризуются лабильно-ипохондричной и субъективно-индивидуалистичной личностными доминантами с предрасположенностью к высокой нормативности поведения и сдержанности в проявлении эмоций. Им свойственно внутреннее субъективно-индивидуалистичное переживание своей проблемы, что сопряжено с возникновением психосоматических заболеваний».

Для этих родителей характерно стремление «положить собственное здоровье на алтарь жизни своего ребенка». К этой группе относятся родители, которые практически

не отдыхают, готовые чрезмерно опекать своего ребенка, не жалуются, находятся в поиске лучших специалистов для своего ребенка, активно живут его жизнью и др.

Вторая группа – *невротичные родители*, «...с тревожно-сензитивными личностными тенденциями, характеризующиеся гипостеническим типом реагирования». К данной группе автор относит родителей с повышенной тревожностью, высокой эмоциональной реакцией на стресс, испытывающих страхи и зачастую находящихся в депрессивном состоянии. Эта группа родителей принимает сложившиеся обстоятельства, внутренне сильно их переживая. Они не понимают, что некоторые недостатки, возникающие у ребенка, вторичны и являются результатом их собственной родительской несостоятельности. Тревожность родителей передается ребенку и становится одной из причин формирования в нем невротических черт характера.

Третья группа – *авторитарные родители* «...с импульсивно-инертными чертами, имеющие стенический тип реагирования с тенденцией к асоциальным формам взаимодействия».

«Данная группа родителей характеризуется активной жизненной позицией. Авторитарный родитель, узнав о дефекте ребенка, может от него отказаться, оставив в роддоме, либо воспринять предложение отказаться от ребенка как личное оскорбление со стойким желанием найти выход из создавшегося положения как для себя, так и для своего ребенка». «“Пусть общество приспосабливается к нам и нашим детям, а не мы к ним” – это высказывание может оказаться девизом многих из таких родителей» [7].

Выделенные особенности родителей являются основополагающими для определения позиций родителя и семьи по отношению к больному ребенку. На них затем наслаиваются мировоззренческие, культурные, социальные и другие характеристики. Личностные деформации родителей проявляются в виде поведенческих дезадаптаций и неадекватных форм взаимодействия с внешним миром, включая ребенка (сильный стрессовый фактор) [11].

Обычно в семьях с особыми детьми доминируют две модели воспитания:

- модель «сотрудничество», которая означает контакт и помощь родителя ребенку;

- модель «отказ от сотрудничества», свидетельствующая об отвержении ребенка самыми близкими людьми.

Обе модели воспитания могут «...включать неконструктивные типы семейного воспитания, основанные на принятии – непринятии дефекта ребенка и доминирующих личностных характеристиках родителя.

Психологические особенности аутичных детей требуют от родителей создания дома специфических условий внутрисемейного быта и формирования особых моделей взаимодействия и воспитания. «Особая недостаточность энергетического потенциала ребенка травмирует личность родителя, повышая его собственную ранимость...», и часто превращает родителя в истощенного эмоционального донора.

Как правило, «больше страдает психика матери, которая более интенсивно подвергается патогенному воздействию». «Отсутствие потребности у ребенка к адекватному контакту (прижаться, приласкаться к матери или отцу, посмотреть им в глаза, улыбнуться, побеседовать) вызывает депривацию материнских чувств». Обилие повседневных забот, невозможность даже дома лишиться раз отойти от ребенка, чувство вины за рождение больного ребенка и постоянное физическое и эмоциональное переутомление рожают чувство одиночества, потерянности и ощущение «конца» жизни.

Что касается отца, то в силу своей занятости он редко попадает под негативные изменения.

В данной семье все чаще будут возникать проблемы с окружающими их людьми или друзьями семьи в связи с собственным мнением (а зачастую и стыдом) за своего ребенка и его поведение.

Весь уклад жизни и потребностей семьи начинает разворачиваться только вокруг больного ребенка. Данная ситуация, переживаемая обоими родителями, то есть трудности, которые они испытывают, не всегда способствуют укреплению их внутренних отношений друг с другом. Конфликтность ситуации может усугубляться личностными установками бабушек и дедушек.

Принятие родителями дефекта больного ребенка побуждает их к оказанию ему помощи, изменению его ситуации развития и внутрисемейной ситуации. Но часто чувство неловкости и стыда оказывается сильнее потребности в проявлении любви к ребенку, которая в суете повседневных забот может постепенно «раствориться».

Непринятие родителями особенностей своего ребенка толкает их на явное или скрытое его отвержение, что влечет за собой отчуждение породившего такого ребенка супруга. Испытываемые родителем чувства жалости и стыда не восстанавливают для него ценность и значимость больного ребенка.

Стресс, возникший в результате комплекса необратимых психических расстройств у ребенка, и отсутствие позитивной поддержки близких и значимых людей могут вызывать различные заболевания у его матери, являясь как бы пусковым механизмом этого процесса. Чем старше будет становиться ребенок, тем более остро будет вставать патогенная ситуация в семье с нерешенными проблемами, с открытыми вопросами, как личностными, так и бытовыми.

Среди осложнений или отдаленных последствий перенесенного стресса отдельных матерей выделяются повторные психотравмы, которые отражаются на всей жизни в личностном и бытовом плане: невозможность устроиться на работу, конфликты с соседями и многое другое. «Длительная психотравма ведет к нарушению эмоциональной регуляции и смещению уровней аффективного реагирования родителя» [7].

Следствием этого является невозможность родителя быть ресурсом, источником тепла, нежности, эмоциональной близости собственному ребенку.

По мере динамики развития аутичного ребенка не прослеживается в достаточной мере механизм развития психических функций, компенсирующих его низкую работоспособность, саморегуляцию, сверхчувствительность, невнимательность. Чем старше аутичный ребенок, тем больше внимания уделяется просто преодолению задержки его психического и речевого развития с учетом его психических и поведенческих особенностей [2].

Целенаправленность психологического сопровождения аутичного ребенка должна определяться его первичными трудностями (быстрая истощаемость, сверхчувствительность) и обусловленными ими *особыми психологическими и образовательными потребностями*. С раннего возраста это расширение границ взаимодействия аутичного ребенка с окружающим миром, сенсорная интеграция, активизация и развитие внимания и познавательного интереса, умение принимать требования взрослого, формирование конструктивных защитных форм поведения, обучение приемам продуктивного отдыха, а также подкрепление этого формированием самостоятельности в быту и на занятиях, развитием смыслообразования, навыков самостоятельного планирования и последовательного развертывания собственных действий и речи на любом этапе работы с ним.

Учитывая характер и скорость образования вторичных нарушений у ребенка с расстройством аутистического спектра, малую результативность психокоррекции его личности при поздних сроках реабилитации и отстраненности родительской позиции, невозможно не поднять вопрос об организации грамотного психологического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с аутичным расстройством.

Необходимо обозначить основные психолого-педагогические потребности родителей, которые столкнулись с проблемой развития ребенка с расстройством аутистического спектра:

- обучение приемам активного эмоционального самовосстановления, продуктивного отдыха, поиска и организации собственного ресурса;
- разграничение «зон» ответственности в отношениях «родитель – ребенок», а постепенно и в отношениях с другими членами семьи, с членами родительских семей обоих супругов, в отношениях с социумом;
- обучение приемам аффективного (эмоционального) режима воспитания, сотрудничества и нейтрализации манипуляций ребенка;
- осознанное замедление внутреннего восприятия времени и расширение собственной временной перспективы;
- обучение приемам неспешного, но продуктивного пошагового выстраивания и ведения коррекционной работы с собственным ребенком в естественных условиях дома, на улице, в отношениях с окружающими;
- обучение приемам внутреннего диалога со своим «Я» и навыкам его реконструкции;
- получение «обратной связи» в виде психологической и эмоциональной поддержки психолога и других родителей аутичного ребенка;
- формирование умения видеть за своей эмоциональной травмой и страхом скрытый ресурс и успешно пользоваться им [7].

Исходя из вышеперечисленных потребностей родителей, можно определить необходимые для работы специфические принципы организации работы с родителями аутичного ребенка:

- обозначение для родителя сенсорного поля семьи и выстраивание его влияния в одну линию с близкими ребенка. Родитель должен научиться подключаться к ребенку, подхватывать его стереотипное поведение, становиться частью его механических ауто стимуляций, постепенно заполняя их новым содержанием и смыслом;
- точное определение внутренней готовности родителя к изменениям и постепенное его наращивание. Превышение его приводит к резкому страху и отказу от взаимодействия с психологом;
- динамика развития ребенка не должна значительно опережать преобразование условий его развития внутри семьи. Аутичный ребенок быстрее осваивает более активные и сложные способы аффективной саморегуляции, чем навыки реального взаимодействия с окружающим миром. В связи с этим родители могут жаловаться, что, становясь внимательнее, ребенок становится более непослушным и хитрым;
- скоординированность и пошаговость взаимодействия с семьей как центром реабилитационной команды, чтобы не навредить ребенку противоречивыми требованиями [7].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Басинская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст: Учеб.-метод. пособ. М.: Инт-т учебника «Пайдейя», 2087 с.
2. Варга А.Я. Введение в системную психотерапию. М.: Когито-Центр, 20187 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский. М., 19109 с.
4. Захаров А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов: Монография. СПб.: КАРО, 20672 с.
5. Карвасарская И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. М.: Теревинф, 2070 с.
6. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. Изд. 9-е. СПб.: Питер, 2012.
7. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баевская Е.Р. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. М., 1990.
8. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями / Книга для родителей. М., 1978 с.
9. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 20224 с.
10. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 20408 с.

**РЕСУРСНЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР ПО ОБУЧЕНИЮ
ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОВЗ КАК ТОЧКА РОСТА ИНКЛЮЗИИ В РЕГИОНЕ**

Горбунова Наталья Владимировна,

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта, Россия
natalya-gor2008@yandex.ru

Богинская Юлия Валерьевна,

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта, Россия
yuliya.boginskaya@ya.ru

Хрулев Алексей Николаевич,

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта, Россия
hrylov2008@mail.ru

Аннотация. В статье представлены ключевые направления деятельности ресурсного учебно-методического центра (ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»), сети РУМЦ Российской Федерации, вузов-партнеров Республики Крым, города федерального значения Севастополь, Астраханской и Волгоградской областей. Решение немаловажной проблемы подготовки высокопрофессиональных кадров для работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью разных возрастных групп и повышения их инклюзивной компетентности взяли на себя ресурсные учебно-методические центры. Важным критерием деятельности РУМЦ является его доступность. Во ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» доступная среда обеспечена при оснащении учебных аудиторий специализированным оборудованием для студентов с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата; использовании оборудования Центра коллективного пользования; оснащении библиотеки читающими машинами, видеоувеличителями и индукционными петлями; создании кабинет-студии для записи видеолекций, онлайн-курсов, подготовки учебных материалов студентам с инвалидностью; повышении квалификации ППС по пользованию специализированным оборудованием в учебно-воспитательном процессе. Авторами представлены результаты проведенного аналитического исследования по внедрению цифровых сервисов в инклюзивное высшее образование. Представлена динамика развития сети РУМЦ, перспективные векторы развития.

Ключевые слова: ресурсный учебно-методический центр, инклюзия, инвалиды, лица с ОВЗ, инклюзивная компетентность

**RESOURCE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL CENTER FOR
TRAINING PEOPLE WITH DISABILITIES AND DISABLED PEOPLE AS
A GROWTH POINT OF INCLUSION IN THE REGION**

Natalia V. Gorbunova,

Humanities and Education Science Academy (branch) of V.I.
Vernadsky Crimean Federal University,
Yalta, Russia
natalya-gor2008@yandex.ru

Yulia V. Boginskaya,

Humanities and Education Science Academy (branch) of V.I.
Vernadsky Crimean Federal University,
Yalta, Russia
yuliya.boginskaya@ya.ru

Alexey N. Khrulyov,

Humanities and Education Science Academy (branch) of V.I.
Vernadsky Crimean Federal University,
Yalta, Russia
hrylov2008@mail.ru

Annotation. The article presents the key areas of activity of the resource educational and methodological center (V.I. Vernadsky Crimean Federal University), the REMC network of the Russian Federation, partner universities of the Republic of Crimea, the federal city Sevastopol, the Astrakhan and Volgograd regions. Resource educational and methodological centers took upon themselves the solution of an important problem of training highly professional personnel to work with people with disabilities and disabled people of different age groups and to increase their inclusive competence. An important criterion for the REMC's activity is its availability. At the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "V.I. Vernadsky Crimean Federal University", an accessible environment is provided by equipping classrooms with specialized equipment for students with hearing, vision and musculoskeletal disorders; using the equipment of the collective center; equipping the library with reading machines, video magnifiers and induction loops; creating a studio room for recording video lectures, online courses, preparing teaching materials for students with disabilities; advanced training of teaching staff on the use of specialized equipment in the educational process. The authors present the results of an analytical study on the implementation of digital services in inclusive higher education. The dynamics of development of the REMC network, perspective vectors of development are presented.

Keywords: resource educational and methodological center, inclusion, disabled people, people with disabilities, inclusive competence

Введение.

Инклюзивное образование давно и прочно вошло в нашу жизнь. К сожалению, статистика говорит о том, что количество лиц с ОВЗ и инвалидностью у разных возрастных категорий постоянно увеличивается.

Как положительный момент следует отметить внимание государства к этой проблеме, что нашло отражение в ряде нормативно-законодательных актов, программ и проектов (Доступная среда (вуза), Доступная городская среда). Одной из значимых проблем является сегодня подготовка высококвалифицированных кадров для работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью разных возрастных групп.

Особую значимость при этом приобретает необходимость формирования инклюзивной компетентности. Ю.В. Юрченко подчеркивает роль педагога в инклюзивном образовательном пространстве, отводя ему ключевую роль в организации взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Автор анализирует понятия «инклюзивная готовность» и «инклюзивная компетентность», подходы к определению их структур и способов их формирования. Раскрывает значимость формирования инклюзивной компетентности субъектов для успешной реализации инклюзивных практик. Предлагает структуру инклюзивной готовности педагогов, родителей, обучающихся; определяет критерии инклюзивной компетентности в соответствии с предъявляемыми требованиями и стандартами образовательной политики [3].

Цель исследования: проанализировать положительные практики реализации деятельности ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ как точки роста инклюзии в регионе.

Материал и методы исследования.

Исследование проводилось на базе РУМЦ ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», вузов-партнеров Республики Крым, города федерального значения Севастополь, Астраханской и Волгоградской областей. Методами исследования являются: наблюдение, опрос, интервьюирование, анализ научной литературы по проблеме исследования, отчетов РУМЦ.

Решением кадрового вопроса для инклюзивной сферы, повышением профессиональной компетентности психолого-педагогических кадров является в том числе и создание в Российской Федерации сети ресурсных учебно-методических центров по сопровождению как лиц с ОВЗ и инвалидностью, так профессорско-преподавательского состава, осуществляющего образовательный процесс с этой категорией студенческой молодежи.

Если посмотреть на динамику развития сети РУМЦ (рисунок 1) на протяжении пяти лет, мы видим не только существенный количественный прирост, но и изменение целевых приоритетов, и что чрезвычайно важно – появление партнерской сети и ее расширение до 564 вузов.

Одним из важных критериев деятельности РУМЦ КФУ является его доступность:

- учебные аудитории оснащены специализированным оборудованием для студентов с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата;
- деятельность и оборудование Центра коллективного пользования позволили повысить уровень доступности университета и вузов-партнеров;
- библиотеки оснащены читающими машинами, видеоувеличителями и индукционными петлями;



ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ СЕТИ РЕСУРСНЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ЦЕНТРОВ

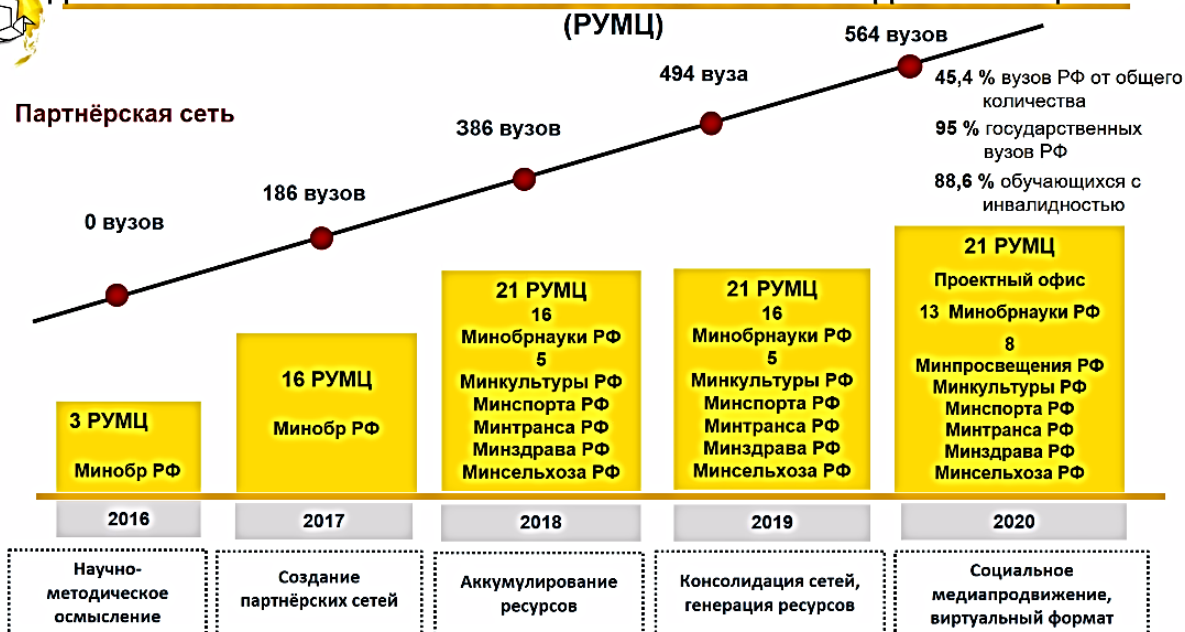


Рисунок 1. Динамика развития сети РУМЦ

- создан кабинет-студия для записи видеолекций, онлайн-курсов, подготовки учебных материалов для дистанционной формы обучения студентов с инвалидностью;
- адаптированы учебно-методические материалы;
- повышена квалификация ППС по пользованию специализированным оборудованием в учебно-воспитательном процессе;
- адаптирован этаж общежития для проживания студентов с инвалидностью;
- создание доступности корпуса, где расположен РУМЦ, послужило точкой роста для создания доступной среды во всех структурных подразделениях КФУ, в том числе: закуплен транспорт с подъемником для студентов-колясочников и установлены два наружных лифта [1].

Результаты исследования и их обсуждение.

Учитывая тот факт, что одним из значимых и неотъемлемых аспектов современности является цифровизация, было проведено аналитическое исследование по внедрению цифровых сервисов в инклюзивное высшее образование. В опросе участвовали представители 20 вузов-партнеров Республики Крым, города федерального значения Севастополь, Астраханской и Волгоградской областей.

При ответе на вопрос «Использует ли вуз онлайн-курсы, размещенные на национальной платформе «Открытое образование», для обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ?», 50% респондентов дали отрицательные ответы, а 45% используют, но как вспомогательный материал.

На вопрос «Обеспечивается ли доступ обучающихся с инвалидностью к записям прошедших занятий?» ответы были такими: в 35% случаев доступ обеспечивается в универсальном видеоформате; в 35% – в собственном формате платформы для вебинаров и видеоконференций.

Еще одно из новых и актуальных направлений в деятельности РУМЦ – чемпионат «Абилимпикс». И здесь ресурсные учебно-методические центры берут на себя миссию содействия кадровому и экспертно-методическому обеспечению. Разработана и реализована программа повышения квалификации в области коррекционной педагогики, специальной психологии и реабилитологии, а также по

вопросам взаимодействия и коммуникации лиц с инвалидностью и ОВЗ, обучение по которой прошли 68 человек [2; 4].

Выводы и заключение.

Векторы развития высшего инклюзивного образования видим на рисунке 2:



Инклюзивное высшее образование: векторы развития



Рисунок 2. Векторы развития инклюзивного высшего образования.

Поскольку на Национальной платформе не выявлено онлайн-курсов, разработанных вузами-партнерами, а предложенные курсы не совсем ориентированы на удовлетворение индивидуальных потребностей, необходимо включение модуля «Цифровые сервисы» в обучение инвалидов и лиц с ОВЗ. Перспективной является также и разработка конструктора адаптированных онлайн-курсов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Горбунова Н.В., Глузман А.В. Дистанционное образование: реалии и перспективы // Гуманитарные науки. Ялта, 20№ 2 (50). С. 51-57.
2. Глузман Ю.В. Дистанционная коррекционно-развивающая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья: вызовы современности // Гуманитарные науки. Ялта, 20№ 2 (50). С. 93-97.
3. Юрченко Ю.В. Инклюзивная компетентность субъектов образовательного процесса: к вопросу о понятии и структуре // Казанский педагогический журнал. 20№ 3 (140). С. 207-214.
4. Gluzman I.V., Vishnevskij V.A., Bodrova E.E., Gribkova G.I., Izmailov A.Z., Nau-
menko I.M. Distance learning in russian higher school: social and psychological consequences of its institutionalization. Laplage in Revista (Sorocaba), 20Pp. 143-1doi: 10.24115/S2446-622020206.

ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА В ОБРАЗОВАНИИ

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ и Краснодарского края в рамках научного проекта № 19-413-230017

Гребенникова Вероника Михайловна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Vmgrebennikova@mail.ru

Аннотация. В статье проанализировано, каким образом элементы инклюзивной культуры должны включаться в сложившуюся школьную культуру при переходе общеобразовательной школы к реализации модели инклюзивного образования. Рассмотрены основные компоненты культуры общеобразовательной организации – материальный, социальный, ценностный, а также те изменения, которые необходимы для формирования инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная культура, образовательная среда, ценности, нормы поведения

INCLUSIVE CULTURE IN EDUCATION

The article was prepared with the financial support of the RFBR and the Krasnodar Territory in the framework of the scientific project No. 19-413-230017

Veronika M. Grebennikova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Vmgrebennikova@mail.ru

Abstract. The article analyzes how the elements of inclusive culture should be included in the existing school culture during the transition of general education schools to the implementation of the inclusive education model. The main components of the culture of a general education organization – material, social, value-based, as well as the changes that are necessary for the formation of an inclusive educational environment-are considered.

Keywords: Inclusive education, inclusive culture, educational environment, values, norms of behavior

Одним из наиболее важных направлений развития российской системы образования является внедрение модели инклюзивного образования. Концепция инклюзивного образования базируется на идее о равных правах на образование всех детей, провозглашенной в таких документах, как Всеобщая декларация прав человека, Всемирная декларация об образовании для всех, Саламанкская декларация и др.

В российское законодательство понятие инклюзии было включено еще в 2013 г., при этом организация инклюзивного образования рассматривалась как одна из форм

обеспечения недискриминационного доступа к образованию лицам с ОВЗ (ст. 5 Федерального закона «Об образовании в РФ») № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.) [5]. Однако директивное внедрение инклюзивной модели образования не представляется возможным. Для ее успешной реализации чрезвычайно важно сформировать особую «инклюзивную культуру» образовательных учреждений.

Этимологически понятие «культура» восходит к латинскому слову «colere», обозначающему «культивацию», «возделывание». Впервые применительно к проблеме развития человека его использовал Цицерон в своей работе «Тискуланские беседы». Размышляя о возможности совершенствования души, он применил метафору «cultura animae», что означает «возделывание души». Такое «возделывание» рассматривалось Цицероном как способ преодоления различных проявлений варварства, позволяющий превратить человека в истинного гражданина.

В своем современном значении слово «культура» стало применяться только в XVII–XVIII вв. благодаря работам европейских философов и просветителей, а уже к XIX в. оно закрепляется как центральное понятие антропологии, обозначающее весь спектр моделей социального поведения и норм, сложившихся в различных человеческих общностях, включающий их представления о мире, верования, искусство, обычаи, законы и др. Такое обобщенное представление о культуре как о феномене, аккумулирующем все достижения человека и созданные им материальные и духовные ценности, предполагает, что существуют и более локальные формы проявления культуры: «культура труда», «политическая культура», «культура мышления» и др. Культура – это все то, что создается человеком и при этом само создает человека, производит сам феномен человечности. Литература, искусство, философия есть в этом смысле наиболее бесспорные компоненты культуры, поскольку они создаются человечеством для самосознания и преобразования человечества.

Культура – это кроме всего прочего набор ценностей и норм поведения. Например, правила, что нельзя трогать музейные экспонаты или кричать во время спектакля, – это также форма проявления человеческой культуры. И хотя такие правила могут различаться в зависимости от национальных традиций или эпохи, они отражают, прежде всего уровень развития и особенности различных культур.

Набор культурных норм характерен для самых разных социальных институтов. Не являются исключением и учреждения системы образования, в том числе и школы. Существование особой школьной среды, качественно отличающей школу от других социальных структур, является общепризнанным. Эта среда специфична по всему спектру составляющих ее компонент: материальному, социальному, духовному. Именно особая школьная среда позволяет решать задачи обучения и воспитания детей, обеспечивает личностное развитие школьников. Содержательное наполнение этой среды, включающее комплекс ценностей, традиций и символов, можно рассматривать как особую «школьную культуру».

Культура школы как одной из форм образовательных учреждений формировалась постепенно, по мере развития этого института. Однако и в каждом конкретном образовательном учреждении также проявляются некоторые культурные отличия, связанные с особенностями каждого конкретного учреждения. Педагогический коллектив, характер руководства, контингент учащихся, место расположения школы и ее масштабы, наличие определенных условий для обучения и дидактическое обеспечение образовательного процесса – все эти факторы формируют уникальную школьную культуру.

Очевидно, что если мы говорим об инклюзивной школе, то одним из элементов культуры такой школы и должна стать «инклюзивная культура», которую большинство авторов определяют как часть общешкольной культуры, охватывающей все рассмотренные компоненты [7].

Развитие инклюзивного образования сегодня является одним из приоритетов. Выступая как одна из форм обучения детей с ограниченными возможностями, которая ни в коей мере не только не противопоставляется традиционной системе специального образования, но и сближает эти две образовательные системы (общую и специальную), делая проницаемыми границы между ними, инклюзивное образование предоставляет родителям ребенка возможность выбора образовательной организации, которую они рассматривают как наиболее оптимальную для каждого конкретного ребенка [6]. Эта ситуация радикально отличается от той, которая существовала ранее и предполагала для всех детей с инвалидностью возможности обучения только в специальных учреждениях, что нередко усугубляло ситуацию социального развития.

Одним из самых главных доводов в пользу инклюзивной школы является возможность обеспечения личностного развития ребенка с ОВЗ. На это обстоятельство указывал еще Л.С. Выготский, который одним из первых обратил внимание на то, что дети с ОВЗ лучше развиваются в обычной социальной среде, а не в специально созданных условиях. Он утверждал, что необходимо создать такую педагогическую систему, в которой бы органично соединялись специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у «особых, нетипичных» детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития («социальных вывихов») и социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта [1].

Однако, как показывает практика, далеко не все школы оказались готовы к обучению детей с ОВЗ. Эта неготовность выражается в самых разных формах, например в несоответствии материально-технической базы школы потребностям учащихся с ОВЗ или отсутствием достаточного количества необходимых специалистов [9].

Так, например, одной из наиболее актуальных проблем для детей с ограниченными возможностями здоровья является предметно-пространственный компонент. На уровне образовательных организаций решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями происходит за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка и предполагает внесение изменений в архитектурно-пространственную организацию, приобретение современных средств и систем, соответствующих потребностям детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья.

К решению этих задач сегодня подключились практически все регионы России. В рамках реализации программы «Доступная среда» планируется довести число образовательных учреждений, которые могут обеспечить возможности инклюзивного образования, до 25% [3].

Дидактический, или содержательно-методический, компонент инклюзивного образования включает в себя адаптированный индивидуальный маршрут развития ребенка, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств. Важным шагом на этом пути стала разработка Концепции ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Этот стандарт определяет и критерии личностного развития детей с ОВЗ. Так, например, на уровне начального образования планируется достижение таких личностных результатов, как личностные качества и социальные (жизненные) компетенции, социально значимые ценностные установки, необходимые для достижения основной цели современного образования, овладение социокультурным опытом.

Но если вопросы качественной подготовки материальных и дидактических компонентов школьной культуры решаются без особого труда, то значительно более

сложным процессом представляется включение в сложившуюся культуру образовательной организации социального и коммуникативного компонентов. Далеко не всегда оказываются готовы к обучению детей с ОВЗ и работе со смешанными (интегрированными) группами педагоги общеобразовательных школ [2]. В этой связи чрезвычайно важно организовывать дополнительную подготовку педагогов, а также обеспечивать общеобразовательные организации такими специалистами, как логопеды, дефектологи, тьюторы.

Реализация инклюзивной модели предполагает активную коммуникацию с социумом, опосредованно включенным в образовательную среду конкретного учебного заведения: родителями, общественным мнением и др. Система инклюзивного образования должна пониматься и приниматься достаточно широко, и такое понимание со стороны всех участников образовательного процесса также представляет собой элемент инклюзивной культуры, которую необходимо последовательно формировать.

Инклюзивная среда оказывает позитивное влияние на социализацию детей. Социализация представляет собой процесс интеграции личности в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение ее социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими ей успешно функционировать в обществе [4].

Процесс социального развития детей с ОВЗ обладает рядом специфических черт, обусловливаемых особенностями нарушений. Это недостаточная выраженность познавательных интересов, часто сочетающаяся с незрелостью высших психических функций, нарушениями памяти, функциональной недостаточностью зрительного и слухового восприятия, с плохой координацией движений и др.

Дефекты развития носят как первичный (биологический), так и вторичный, обусловленный социальной ситуацией развития характер, определяемый Л.С. Выготским как «социальный вывих», для преодоления которого и приобретения «социальной полноценности» необходима не только компенсация биологического дефекта, но и такая же компенсация культурного развития ребенка, под которой можно понимать нормальную социальную среду развития [1]. Подобную среду и призвана формировать инклюзивная образовательная организация.

В основе социализации детей с ОВЗ лежит накопление социального опыта, представляющего собой особую систему переданных нетипичному ребенку теоретических знаний, практических умений и навыков во всех сферах жизнедеятельности, а также выработанный на их основе уникальный комплекс знаний, умений, навыков, способов мышления, деятельности, общения, интериоризированных ценностных ориентаций, позволяющих человеку с ОВЗ полноценно проживать в обществе здоровых людей на равноправной основе.

Обретение социального опыта детьми с ОВЗ возможно только в процессе общения и совместной деятельности со здоровыми детьми и сопряжено с особыми эмоциональными и психическими переживаниями. Особенностью формирования социального опыта у нетипичных детей является получение его в результате сложных процессов социализации и индивидуализации, так как ребенок с ОВЗ не может просто воспроизвести существующий опыт, а должен разработать свою модель действий, формирующуюся в результате учета его индивидуальных черт, а также более низкая, чем у здоровых детей, скорость его накопления.

Инклюзивная среда является общей образовательной средой как для детей, имеющих ОВЗ, так и для условно здоровых детей. При этом очень важно, чтобы

инклюзивная школа способствовала личностному развитию всех учащихся. Этот вопрос до сих пор является дискуссионным. Так, бытует мнение, что если для детей с ОВЗ инклюзивная среда является благоприятной и обеспечивает возможность более эффективной социальной адаптации, то для условно-здоровых детей такая среда, напротив, снижает возможности личностного развития [8]. Связано это с множеством факторов. Так, внимание учителя может концентрироваться в первую очередь на ребенке, имеющем определенные проблемы, а обычные дети оказываются обделены таким вниманием. Далеко не всегда дети с ОВЗ адекватны в общении и эмоциональных проявлениях, что также ведет к негативным последствиям для других детей, которые могут страдать от таких ситуаций. Наконец, в числе негативных факторов называется общее снижение уровня образования, так как учитель вынужден ориентировать преподаваемый материал на наиболее слабых учащихся. Более способные дети оказываются в ущемленном положении.

Наряду с данной точкой зрения высказываются и иные. Так, считается, что взаимодействие с детьми, имеющими инвалидность, позитивно сказывается на развитии моральных качеств учащихся. Сталкиваясь с чужим заболеванием, школьник учится сострадать, приобретает навыки взаимопомощи. У детей формируется более адекватная система ценностей, в частности более осознанное отношение к своему здоровью.

Позитивно сказывается инклюзивная среда и на социализации условно здоровых школьников. Приобретаемый опыт общения с детьми, имеющими ограничения по здоровью, помогает условно здоровым детям выстраивать более гибкие коммуникации, способствует становлению ценностной и морально-нравственной сферы ребенка, интериоризации индивидуальных и групповых ценностей.

Таким образом, мы можем констатировать, что «инклюзивная культура» представляет собой один из элементов культуры общеобразовательной организации, обеспечивающий возможность реализации модели инклюзии. И если материальный компонент такой культуры формируется достаточно эффективно, то выработка норм коммуникации, признание всеми участниками образовательного процесса ценности социальной среды, в которой нормально развиваются как здоровые дети, так и учащиеся с ОВЗ, – более длительный процесс. От того, насколько успешно удастся его решить, во многом зависят перспективы инклюзивного образования в России.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. СПб.: Лань, 20
2. Гребенникова В.М. Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы / В.М. Гребенникова // *Фундаментальные исследования*. 20№ 2-19. С. 4292-4297.
3. Интеграция людей с инвалидностью в российское общество: теория и практика: Колл. монограф. / под ред. Шаповалова В.К. М.: Муравей, 20320 с.
4. Интегрированное образование лиц с ограниченными возможностями: определение основных категорий и концептуальных подходов / Т.Ф. Вострокнутова, А.С. Сунцова // *Казанский педагогический журнал*. 20№ 2. С. 90-94.
5. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 30.04.2021) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravo.gov.ru>, 30.04.2021.
6. Семаго Н.Я. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович, Т.П. Дмитриева, И.Е. Аверина // *Психологическая наука и образование*. 20№ 1. С. 51-59.

7. Старовойт Н.В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // Науч.-метод. электрон. журнал «Концепт». 20Т. 8. С. 31–URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>.
8. Гребенникова В.М., Никитина Н.И. Социально-педагогические интегративно-антропологические и технологические аспекты формирования инклюзивной образовательной среды // Историческая и социально-образовательная мысль. 20Т. 8. № 4-2. С. 119-126.
9. Шумилова Е.А. Педагог и родитель цифровой эпохи в призме инклюзии // Мат-лы IX Междун. науч.-практ. конф. Казань, 20С. 12-В кн.: Преемственная система инклюзивного образования: теоретические и практические аспекты.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ОБЗ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Дзидзоева София Муратовна,

ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»,
г. Владикавказ, Россия
sofia62@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается опыт работы Северо-Осетинского государственного педагогического института по профессиональной подготовке студентов педагогических специальностей к организации волонтерской деятельности с детьми с ОБЗ в условиях дополнительного образования. Приведены результаты волонтерской деятельности с детьми с ОБЗ в РСО-Алания, определены перспективы дальнейшего взаимодействия со структурными подразделениями, работающими с детьми с ОБЗ в республике.

Ключевые слова: волонтерское движение, дети с ОБЗ, студенты-организаторы, студенты-волонтеры педагогического вуза, дополнительное образование

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF VOLUNTEER ACTIVITIES WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Sofia M. Dzidzoeva,

North Ossetian State Pedagogical Institute,
Vladikavkaz, Russia
sofia62@mail.ru

Abstract. The article reveals the experience of the North Ossetian State Pedagogical Institute in the professional training of students of pedagogical specialties to organize volunteer activities with children with disabilities in the conditions of additional education. The results of volunteer work with children with disabilities in the RSO-Alania are presented, and the prospects for further interaction with structural units working with children with disabilities in the republic are determined.

Keywords: volunteer movement, children with disabilities, students of a pedagogical university, additional education

Одной из самых тревожных тенденций современности является увеличивающееся число детей с проблемами здоровья, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья. В зависимости от болезни или характера отклонения в развитии выделяют различные категории детей: слабовидящие, слабослышащие, умственно отсталые, с нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата и ряд других. Дети, имеющие столь значительные проблемы физического, психического, интеллектуального развития, становятся субъектами специального

законодательства, получают на основе медицинских показаний особый социально-медицинский статус – «инвалид».

Проблема детской инвалидности является актуальной во всем мире. Традиционно оказание помощи детям этой категории во всех странах, в том числе и в России, осуществлялось в форме создания специализированных образовательно-воспитательных учреждений, как правило, интернатного типа. Однако в последние десятилетия стало очевидно, что это приводит к постепенному усилению сегрегации и изоляции детей с ограниченными возможностями в обществе. Кроме того, крайне негативные последствия для их социализации имеет то обстоятельство, что они в основном проживают вне семьи и она практически не участвует в их воспитании.

В то же время многие дети с ограниченными возможностями здоровья получают домашнее образование, что влечет за собой изоляцию детей от внешнего мира, «дефицит» живого общения со сверстниками.

В РСО-Алания насчитывается около трех тысяч детей с ОВЗ: самыми распространенными заболеваниями у детей являются ДЦП, нарушения слуха, нарушения зрения, соматика, сколиоз, нарушение осанки, врожденная дисплазия тазобедренных костей, заболевания дыхательных путей, желудочно-кишечного тракта, заболевания щитовидной железы, связанные с дефицитом йода в воде. Сегодня республика работает в рамках реализации нацпроекта «Образование» в сфере «Развитие дистанционного образования детей с ОВЗ в республике РСО-Алания», что, в свою очередь, определило кадровую нехватку специалистов педагогического профиля для работы с детьми с ОВЗ.

В связи с этим в Северо-Осетинском государственном педагогическом институте на факультете свободного развития открыто направление «Инклюзивная педагогика», которое осуществляет на протяжении многих лет профессиональную комплексную непрерывную подготовку студентов педагогических специальностей к организации волонтерской деятельности в пространстве инклюзивного образования.

Вышесказанное определило актуальность проекта «Ты не один!», который состоит в обеспечении условий каждому студенту-добровольцу определить свои возможности как волонтера и реализовать свои профессиональные знания, умения и навыки в работе с детьми с ОВЗ.

Цель проекта: подготовить студентов-бакалавров к организации волонтерской деятельности с детьми-инвалидами в рамках инклюзивного образования и сформировать толерантное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи проекта:

- создать условия, обеспечивающие непрерывность комплексной подготовки студентов-бакалавров;
- сформировать систему психолого-педагогической, социально-педагогической, творческой деятельности, ценностных ориентаций студентов-волонтеров через индивидуальную работу с детьми с ОВЗ и их семьями;
- организовать и участвовать в совместных творческих и культурно-массовых мероприятиях.

Реализация проекта предусмотрена для студентов педагогического вуза сроком дополнительного обучения на 3 года.

Содержание проекта с обоснованием целесообразности решения проблемы конкретными предлагаемыми авторами методами

В основу проекта заложена программа «Инклюзивная педагогика», разработанная по заказу Министерства образования и науки РСО-Алания, утвержденная учебно-методическим управлением в Северо-Осетинском государственном педагогическом институте и опубликованная в коллективной монографии «Современное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Красноярск: Центр информации. 2012 г. 284 с. (глава 1.4).

В СОГПИ сформирован социально-педагогический отряд «Ты не один!» (25 человек), готовый к волонтерской деятельности с детьми с ОВЗ.

Данный проект носит инновационный характер:

- комплексной, профессиональной, непрерывной подготовки студентов к волонтерской деятельности с детьми с ОВЗ;

- по расширению знаний об особенностях работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

- по формированию толерантного отношения к таким детям (отсюда название проекта «Ты не один!»). Проект реализуется с помощью углубленного изучения следующих учебных дисциплин:

Учебная дисциплина «Социальная педагогика»

Цель: подготовка студентов-волонтеров к оказанию социально-педагогической помощи детям с ОВЗ.

Задача: изучение особенностей социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Учебная дисциплина «Возрастная психология»

Цель: подготовка студентов-волонтеров к оказанию психолого-педагогической поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья, формирование толерантности.

Задача: изучение особенностей психолого-психологической деятельности с детьми с ОВЗ, формирование толерантного сознания как составляющей профессиональной компетенции педагога.

Учебная дисциплина «Коррекционная педагогика»

Цель: подготовка студентов-волонтеров к оказанию коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Задача: изучение особенностей коррекционно-развивающей деятельности с детьми с ОВЗ.

Учебная дисциплина «Практикум по художественно-техническому моделированию с детьми с ОВЗ»

Цель: развитие творческих способностей у студентов, углубление фундамента прикладных знаний и умений для работы с детьми с ОВЗ в рамках инклюзивного образования через реализацию подпроекта «Ключи к сердцу».

Задача: овладение художественно-техническими навыками для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Учебная дисциплина «Практикум по организации игровой деятельности с детьми с ОВЗ»

Цель: подготовка студентов-волонтеров к организации игровой деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Задача: умение моделировать и апробировать игровую деятельность с детьми с ОВЗ.

Учебная дисциплина «Практикум по организации театрализованной деятельности с детьми с ОВЗ»

Цель: подготовка студентов-волонтеров к организации театрализованной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Задача: умение моделировать и апробировать театрализованную деятельность с детьми с ОВЗ.

Учебная дисциплина «Информационные технологии в образовании с детьми с ОВЗ»

Цель: подготовка студентов-волонтеров к организации дистанционного обучения с детьми с ОВЗ.

Задача: изучение особенностей дистанционного обучения с детьми с ОВЗ в рамках инклюзивного образования.

План реализации проекта

Реализация данного проекта предполагает осуществление несколько этапов обучения:

– комплексно – по специальностям профессиональной подготовки студентов педвуза (педагога, социального педагога, педагога-психолога, коррекционного педагога, педагога дополнительного образования);

– интегрированно – содержательно сочетать работу по видам профессиональной педагогической деятельности;

- линейно – последовательный переход обучения от одного курса до другого.

Механизм реализации проекта и схема управления проектом в рамках территории

1. Подготовительный этап:

- разработка и утверждение учебного плана;

- разработка и утверждение тематического плана;

- разработка и утверждение программ учебных дисциплин;

- подготовка списка добровольцев-студентов различных педагогических специальностей, обучающихся на факультете свободного развития СОГПИ по направлению «Инклюзивная педагогика».

2. Основной этап – реализация подготовки студентов-добровольцев к организации волонтерской деятельности по следующим моделям:

- социально-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ;

- психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья;

- коррекционно-развивающая деятельность с детьми с ОВЗ;

- художественно-техническое моделирование для работы с детьми с ОВЗ;

- проектирование игровой деятельности с детьми с ОВЗ;

- особенности дистанционного обучения с детьми с ОВЗ.

3. Заключительный этап – психолого-педагогический анализ результатов: достижения и перспективы.

Кадровое обеспечение проекта с описанием количественного и качественного потенциала команды проекта (на каждого члена команды заполняется отдельная анкета с дополнительным описанием персональных функций в реализации проекта)

В реализации проекта участвуют:

- студенты педагогических специальностей;
- преподаватели кафедр СОГПИ: кафедра общей и социальной педагогики (Ж.Р. Тегетаева), психологии развития и возрастной и социальной психологии (М.В. Зотова), коррекционной педагогики (Э.В. Юрловская), начального и дошкольного образования (В.Г. Чертокоева, С.М. Дзидзоева), информатики (С.З. Алборова), факультета свободного развития (С.А. Кесаева);
- студенческий Совет СОГПИ;
- УВР (управление воспитательной работы) (А.В. Вареница);
- Министерство образования и науки Республики Северная Осетия-Алания (отдел специальных (коррекционных) учреждений и социальной защиты детей);
- Республиканский центр дистанционного обучения детей с ОВЗ (РЦДО);
- Региональный общественный благотворительный фонд «Успение», Аланский очаг;
- МОУ СОШ № 43 г. Владикавказ.

Критерии оценки эффективности проекта:

- личностно-ориентированность;
- функциональность;
- практическая направленность;
- интегрированность (по содержанию), в том числе и во внешнюю среду;
- комплексность (по видам деятельности);
- модульность (по способу организации).

Предполагаемые конечные результаты, перспективы развития проекта, долгосрочный эффект

В практическом плане проект «Ты не один!» представляет систему дел, мероприятий и игр, направленных на обучение студентов организации волонтерской деятельности с детьми с ОВЗ в условиях РСО-Алания, развитие толерантного отношения к детям с ОВЗ. Успешная реализация проекта «Ты не один!» доказывает свою полезность. Каждый участник – студент педвуза получает бесценный опыт и возможность оказания психолого-педагогической, социально-педагогической, коррекционной помощи по развитию творческих способностей у детей с ОВЗ. Направления обучения позволяют студентам раскрыть свои потенциальные возможности, помогают приобрести новый практический и теоретический опыт и нравственные ценности, а также доставляют большую радость и удовольствие.

Порядок контроля и оценки результатов

Проект позволяет студентам побывать в разнообразных ролевых позициях педагога: социальный педагог, педагог-психолог, педагог дополнительного образования, коррекционный педагог, организатор культурно-развлекательных мероприятий (капитан команды, тренер, хореограф, оформитель и т.д.). Чем разнообразнее ролевой набор, тем выше уровень профессиональной подготовки студентов-волонтеров к работе с детьми ОВЗ. Расширение ролевых позиций является эффективным инструментом формирования механизма социальной адаптации: проигрывая разные роли, студент устанавливает и расширяет свои способы взаимодействия с детьми ОВЗ, учится толерантности, особенностям работы с детьми-инвалидами, способности принимать социальные нормы и соответствовать им.

Таким образом, положение о том, что ребенка побуждает к игровой и учебной деятельности социальная среда, доказывает ведущую роль компетентного педагога, умеющего встать на позицию ребенка с ОВЗ, сотрудничать с ним, видеть смысл

развертывающейся ситуации, позволяет настраивать ребенка с ограниченными возможностями здоровья на творческое отношение к жизни.

Показателем таких позиций может выступить представленная модель подготовки организатора волонтерской деятельности с детьми с ОВЗ, оказывающая реальную помощь в адаптации безболезненного вхождения ребенка с ОВЗ в общее образовательное пространство. Ведь таким детям сложно справиться со своим недугом, умением преодолевать препятствия, верить в себя и будущее, уметь сотрудничать с другими людьми, уважать себя и других, если рядом не будет человека – источника внимания и поддержки, партнера по игре и труду, носителя знаний, которым должен стать студент-волонтер педагогического вуза.

В основе реализации проекта особый интерес вызывает модуль «Практикум по художественно-техническому моделированию с детьми с ОВЗ» (В.Г. Чертокоева).

В рамках реализации данного модуля разработан подпроект «Ключи к сердцу». Работая по проектной технологии, мы предусматриваем решение в комплексе как образовательных, развивающих, так и воспитательных задач:

а) образовательные задачи:

- формирование потребности студентов в познании и восприятии информации, умения оперировать ей;
- формирование самостоятельности, творческого поиска, самореализации личности, умения общаться не только напрямую с участниками проекта, но виртуально с помощью сети Интернет;
- овладение компьютерной техникой и современными технологиями, использование их для решения практических задач;
- познание этических и правовых норм, связанных с использованием и получением различных источников информации;
- формирование навыков планирования, приобретение первичных навыков составления сценариев досугов, праздников, развлечений;
- приобретение навыков художественно-оформительской деятельности, навыков изготовления костюмов, атрибутов, декораций;
- приобретение навыков организационной совместной работы в паре, с малой подгруппой, с группой;
- подготовка к проведению презентации, составлению резюме;

б) развивающие задачи:

- развитие личностных, творческих и познавательных способностей студентов,
- развитие необходимых навыков, которые позволят учащимся быть конкурентоспособными в современном мире;
- развитие памяти и внимания;
- развитие и совершенствование фантазии, творчества;
- развитие умения прогнозировать результат деятельности и его значимость;

в) воспитательные задачи:

- воспитание нравственно-психологического микроклимата в группе;
- воспитание позитивного отношения к партнеру по коммуникации, навыков толерантного поведения;
- воспитание профессиональной направленности;
- воспитание самостоятельности и ответственности за результаты общего дела.

Работа проходит в формате творческих мастерских: организационной,

театрализованной, художественно-оформительской; проект, как и все другие, имеет ряд основных этапов.

Подготовительный этап

Перед началом работы:

- найти возможности финансирования проекта: костюмы, декорации (все, что потребует определенных вложений);
- провести ряд акций по сбору материалов к работе внутри института среди преподавателей и студентов СОГПИ;
- создать базу данных группой организаторов.

Основной этап

Данный этап предполагает работу над каждым мероприятием:

- составление перспективного плана проведения мероприятий;
- планирование работы по каждому мероприятию;
- составление сценариев мероприятия;
- подбор и разучивание стихов, песен.
- разучивание ролей;
- работа над фонетикой;
- сценическое движение;
- музыкальное оформление;
- постановка танцев;
- изготовление костюмов;
- репетиции;
- оформление помещений.

Заключительный этап

Анализ проведенного мероприятия.

Дальнейшее развитие подпроекта

Самостоятельная деятельность студентов в данном направлении.

Сроки реализации подпроекта

1-3 и более лет, в зависимости от актуальности текущего момента

План реализации подпроекта

Данный проект реализуется линейно (последовательный переход от одного мероприятия к другому).

Механизм реализации подпроекта «Ключи к сердцу»

«Робинзон Крузо в мире техники» (в течение года)

«Это вы можете» (в течение года)

Акция «Мамины заботы» (март)

«По всей стране в кругу друзей гремит торжественная дата...» (февраль)

Операция «Мамины заботы» (март)

«Мир спасет любовь...» (февраль)

«Вектор добра» (в течение года)

«По дороге с облаками» (в течение года)

«Новогодний экспресс» (декабрь-январь)

«На волнах здоровья» (в течение года)

«Пусть всегда будет солнце» (июнь)
«Юморина» (апрель)
«Вас приглашает космодром» (апрель)
«Майские забавы» (май)

Порядок контроля и оценки результатов проекта

По окончании срока обучения студенты в количестве 25 человек получили сертификаты «Организатор волонтерской деятельности с детьми с ОВЗ в рамках инклюзивного образования».

В ходе реализации проекта участники были отмечены благодарственными письмами от руководителей следующих организаций:

- Общественной организации «Аланский очаг»;
- Республиканского центра дистанционного образования г. Беслан;
- от Министерства РСО-Алания по делам молодежи физической культуры и спорта;
- за вклад в развитие движения студенческих отрядов РСО-Алания С.М. Дзидзоевой;
- от Министерства РСО-Алания по делам молодежи физической культуры и спорта Студенческому отряду «Ты не один!» за вклад в развитие студенческих отрядов командиру отряда Фардзиновой Любви.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Современное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья: Монография / Е.И. Жукова, Т.П. Павленко, С.М. Дзидзоева [и др.]; Сиб. федер. н-т; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск: Центр информации, 20284 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР ИНТЕРЕСА К ЛОГОПЕДИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ И СТОЙКОЙ РЕЧЕВОЙ МОТИВАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ АВТОРСКИХ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПОСОБИЙ

Демидович Юлия Юрьевна,
МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 179»,
г. Краснодар, Россия
logvinov_y@ mail.ru

Аннотация. Анализируются причины снижения речевой мотивации у детей с ТНР и эффективность влияния игровых технологий на формирование у старших дошкольников интереса к занятиям с учителем-логопедом. Предлагается вариант решения проблемы за счет организации индивидуальной деятельности по коррекции речевых нарушений на основе многофункциональных авторских логопедических пособий.

Ключевые слова: дошкольники с ТНР, мотивация детей к коррекционной деятельности, игровые технологии, логопедические пособия

THE FORMATION OF INTEREST IN SPEECH THERAPY CLASSES AND PERSISTENT SPEECH MOTIVATION IN OLDER PRESCHOOLERS WITH TNR THROUGH THE USE OF AUTHOR'S MULTIFUNCTIONAL MANUALS IN CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK

Yulia Yu. Demidovich,
teacher-speech therapist
MBDOU MO Krasnodar "Kindergarten No. 179 ",
Krasnodar, Russia
logvinov_y@ mail.ru

Abstract. The reasons for the decrease in speech motivation in children with TNR and the effectiveness of the influence of game technologies on the formation of interest in classes with a speech therapist in older preschoolers are analyzed. A variant of solving the problem is proposed by organizing individual activities for the correction of speech disorders on the basis of multifunctional author's speech therapy manuals.

Keywords: children with TNR, motivation of children to correctional activities, game technologies, speech therapy aids

В настоящее время существует множество методик по коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста, однако, по мнению ученых и практиков, в большинстве их эффективность не превышает 60–70%. Среди причин отмечаются увеличение числа детей с нарушениями речи различной этиологии и сложности, а также зачастую неспособность учителей-логопедов сформировать у детей интерес к

логопедическим занятиям и стойкую речевую мотивацию. Кроме речевых дефектов, у многих детей-логопатов наблюдается сниженная познавательная активность, нарушения эмоционально-волевой сферы, отклонения в общей моторике, различные соматические заболевания, повышенная утомляемость [2].

Как следствие этих нарушений, многократное повторение одних и тех же логопедических упражнений и заданий приводит к потере интереса у детей к логопедическим занятиям. К сожалению, на данный момент недостаточно освещен вопрос о закономерностях возрастных и индивидуальных особенностей развития мотивации детей, поэтому проблема поиска эффективных подходов к организации логопедических занятий является актуальной.

Между тем ученые пришли к выводу, что использование в коррекционном процессе игровых технологий способствует гармоничному развитию у ребенка психических процессов, личностных черт, интеллекта [1]. Особый акцент в этой деятельности сделан на игру не случайно. Занимательная игра активизирует внимание детей, снимает психологическое и физическое напряжение, облегчает восприятие нового материала. Организуя игру, педагог опирается на мотивы обучения детей – дает предвосхищающую положительную оценку действиям игрока, фиксирует его достижения, привлекает ребенка интересным и доступным для него способом к контролю за выполнением логопедических заданий, стимулирует к преодолению трудностей. Иначе говоря, обеспечиваются индивидуальный типологический и топологический подходы к формированию мотивации детей-логопатов к коррекционной деятельности.

В целях внесения разнообразия в привычный для детей набор игр нами были изготовлены привлекательные для них игровые логопедические пособия. Так, пособие «Разноцветные дорожки» имеет многофункциональную направленность и используется:

- для определения первого или последнего звука в слове, наличия заданного звука в слове, подбора слов с парными по глухо-звонкости звуками;
- для выполнения заданий, направленных на изучение слогового состава слова;
- для выстраивания схемы предложения;
- для различения твердых и мягких согласных звуков при выполнении заданий на звуко-буквенный анализ слов.

Комплект пособия включает рамку с прорезью, изготовленную из дерева, размером 30 x 20, полоски красного, синего, зеленого и желтого цветов, выполненные из гибкого пластика, стимульный материал (комплекты букв из пенопластирола, дерева, фетра; предметные картинки на определение начального, последнего, ударного звука в слове; звонок (по необходимости)).

Игры с «Разноцветными дорожками» способствуют привлечению внимания детей к звуковому составу слова, развитию фонематического восприятия и умений подбирать слова, сходные по звучанию, сравнивать и анализировать их, определяя звук, которым они отличаются. Пособие также используется для развития у дошкольников мелкомоторных навыков и глазодвигательных координаций. Для работы с «Разноцветными дорожками» были подобраны интересные логопедические игры, затем усовершенствованные нами в соответствии с дидактической задачей. Например:

- «Убежал звук»

Учитель-логопед предъявляет готовые схемы слова, в каждой из которых отсутствует один звук. Учитель-логопед называет слово (можно использовать картинную опору). Задача для ребенка – найти пропущенный звук.

- «Перепутались»

Учитель-логопед предъявляет ребенку схему слова или предложения, в котором допущены ошибки, и произносит слово или предложение правильно. Задача для ребенка – исправить схему.

- «Замени словечко»

Учитель-логопед называет односложное существительное в именительном падеже. Ребенок составляет схему слова и выкладывает слово из букв. Учитель-логопед меняет грамматическую форму заданного слова. Задача для ребенка – внести изменения в схему.

Включение в коррекционный процесс данного игрового комплекта нацеливает детей на самостоятельное решение речевых задач, пробуждает у детей желание самим активно участвовать в процессе коррекции речи, помогает учителю-логопеду плавно регулировать этот процесс, повышая мотивацию к логопедическим занятиям. Дети охотно включаются в деятельность, проявляют в игре активность, выражают желание поиграть снова.

Применение другого пособия, «Грамотейка», позволяет учителю-логопеду эффективно решать задачи по развитию у детей-логопатов зрительного гнозиса, зрительной памяти, зрительного анализа и синтеза. С его помощью педагог организует игры, направленные на коррекцию оптической дисграфии и оптической дислексии [3]. Пособие «Грамотейка» включает альбом с листами из картона форматом А4 на кольцах, листы которого разрезаны по горизонтали на три одинаковых по ширине части. На листах закреплены контурные изображения букв (в том числе «перевернутых»), выполненные из разнофактурного материала разного размера и объема. Игры с использованием этого пособия были нами систематизированы по степени сложности. Например:

- I уровень сложности – «Угадай по контуру»

Учитель-логопед называет звук. Задача для ребенка – соотнести этот звук с буквой при помощи обведения ее по контуру указательным пальцем ведущей руки. Игру можно усложнить, предложив ребенку обвести контур буквы с закрытыми глазами, при этом следить, чтобы ребенок обводил букву с нужной точки и одновременно проговаривал звук.

- II уровень сложности – «Найди пару»

Учитель-логопед называет звук. Задача для ребенка – соотнести этот звук с буквой (сохраняется принцип обведения контура) и найти на перекидных полосках такую же букву среди отличных по фактуре, размеру, расположению («перевертыши»).

- III уровень сложности – «Прятки»

Учитель-логопед предъявляет полоску с буквами. Задача для ребенка – выделить контурные изображения букв, наложенных друг на друга, отличить и назвать.

- IV уровень сложности – «Грамотейка»

Задача для ребенка – используя расположение гласных и согласных букв на перекидных полосках, читать прямые и обратные слоги (контурное обведение допускается в случае затруднения). Игру можно усложнить, предложив ребенку выполнить те же действия с закрытыми глазами.

Пособие «Грамотейка» помогает компенсировать у ребенка трудности в запоминании графического образа буквы. Принцип работы основан на тактильном восприятии, соотнесении обследуемой буквы с ее названием. У ребенка развивается зрительная моторная координация, память, внимание, речь [4]. «Грамотейка» может также использоваться в работе с детьми с полиморфными нарушениями.

Для закрепления у детей представлений о гласных и согласных звуках, их отличительных признаках, о твердости-мягкости, глухости-звонкости согласных звуков, упражнения детей в различении гласных и согласных звуков, в подборе слов на заданные гласные и согласные звуки, на основе рекомендаций учителя-логопеда воспитателями было также изготовлено игровое пособие «Колечки». Идея его использования заключается в том, что при выполнении ребенком задания дополнительным ориентиром являются пальцы кисти руки. Ребенок имеет возможность сверить собственный результат с образцом.

Соблюдение учителем-логопедом при работе с данными пособиями таких принципов, как изменение игровых заданий, использование разнообразных и посильных заданий, выбор нового материала с учетом имеющегося личного опыта детей, способствовало эффективному применению представленного материала.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Васильева С.В., Соколова Н. Логопедические игры для дошкольников. М.: Школьная пресса, 2078 с.
2. Волковская Т.Н. Современные векторы развития коррекционного обучения детей с недостатками речи // Коррекционная педагогика. № 4. 20
3. Калиниченко С.А. Профилактика оптической дисграфии у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Дошкольная педагогика. № 2. 2006.
4. Сергеева Е.Е. Принципы системности и предупредительного подхода в логопедической работе по профилактике дисграфии и дислексии в дошкольном возрасте // Логопед в детском саду. № 6. 2010.
5. Шумилова Е.А., Ковалева А.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 20№ С. 98-1

ЗНАЧЕНИЕ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ермолаева Юлия Геннадиевна,

МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида № 190»,
г. Краснодар, Россия
uermolaeva2010@gmail.ru

Дубровина Светлана Леонидовна,

МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида № 190»,
г. Краснодар, Россия
uermolaeva2010@gmail.ru

Аннотация. В ходе модернизации системы образования сложились принципиально новые условия для развития, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В настоящее время происходит поиск более эффективных психолого-педагогических подходов к процессу образования детей с ОВЗ. Образование детей с ОВЗ предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов: оздоровление, воспитание, коррекция нарушений развития, социальная адаптация.

В коррекционной работе педагог использует личностно-ориентированный подход – создание демократичных партнерских гуманистических отношений между педагогом и ребенком, а также обеспечение условий для развития личности детей с ОВЗ.

Большая роль в развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья принадлежит сенсорному воспитанию, которое включает в себя планомерное последовательное ознакомление ребенка с чувственной средой. Посредством сенсорного воспитания создаются необходимые предпосылки для формирования психических функций, которым отводится ведущая роль в дальнейшем обучении ребенка.

Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья, сенсорное развитие, сенсорное воспитание, восприятие, чувственная сфера

THE IMPORTANCE OF SENSORY DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH DISABILITIES

Yulia G. Yermolaeva,

Municipal autonomous preschool educational institution of the municipal formation of the city of Krasnodar "Kindergarten of the combined type No. 190",
Krasnodar, Russia
uermolaeva2010@gmail.ru

Dubrovina Svetlana L.,

Municipal autonomous preschool educational institution of the municipal formation of the city of Krasnodar "Kindergarten of the combined type No. 190",
Krasnodar, Russia
uermolaeva2010@gmail.ru

Abstract. The modernization of the education system has created fundamentally new conditions for the development, education and upbringing of children with disabilities. Currently, there is a search for more effective psychological and pedagogical approaches to the process of education of children with disabilities. The education of children with DISABILITIES provides for the creation of a special correctional and developmental environment for them, providing adequate conditions and equal opportunities with ordinary children to receive education within the limits of special educational standards: health improvement, education, correction of developmental disorders, social adaptation. In correctional work, the teacher uses a personality-oriented approach – the creation of democratic partnership humanistic relations between the teacher and the child, as well as providing conditions for the development of the personality of children with disabilities. An important role in the development of a child with disabilities belongs to sensory education, which includes.

Keywords: child with disabilities, sensory development, sensory education, perception, sensory sphere

В настоящее время система образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) предполагает использование личностно-ориентированного подхода, который доказал свою высокую эффективность. В связи с этим в воспитании детей находят свое применение различные формы и методы учебно-воспитательной работы, направленные на выявление и коррекцию индивидуальных недостатков развития.

Исследования известных ученых и педагогов в области коррекционной педагогики и психологии (А.В. Запорожец, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева, Н.Б. Венгер, В.И. Бельтюков, Н.П. Саккулина, М. Монтессори, Ф. Фребель и др.) дают основания утверждать, что одним из самых важных процессов в онтогенезе является процесс познания ребенком окружающего мира посредством сенсорного восприятия: осязательные, зрительные, слуховые, обонятельные и вкусовые ощущения.

Детская репрезентация формируется на основании той информации, которая поступает от анализаторных систем организма. В тесной взаимосвязи с сенсорным восприятием находятся такие психические процессы, как мышление, память, внимание. Таким образом, достаточный уровень сенсорного развития является показателем успешного освоения ребенком с ОВЗ разных видов познавательной и речевой деятельности, формирования у него различных способностей [1]. Следовательно, обучение детей с ОВЗ должно быть направлено не только на развитие речевого праксиса, но и на формирование представлений об окружающем мире, свойствах и качествах предметов и явлений действительности [1].

Сенсорное развитие представляет собой формирование ранее не существовавших у ребенка сенсорных способностей и процессов в условиях систематического педагогического воздействия.

В условиях дизонтогенеза у детей с ограниченными возможностями здоровья, наряду с различными речевыми расстройствами и нарушениями в формировании языковой системы, наблюдаются и недостатки в развитии сенсорного восприятия, которое, в свою очередь, оказывает значительное влияние на речевое развитие и словесное обозначение предметов и явлений действительности. Таким образом, наблюдается взаимообусловленность восприятия и речи.

Содержание и методы сенсорного воспитания опираются на следующие положения:

- восприятие и ощущения ребенка представляют собой взаимодействие анализаторов, нацеленные на исследование предмета и определение его свойств, при этом происходит непосредственное овладение сенсорными действиями;
- в процессе развития восприятия осуществляется усвоение ребенком способов познания окружающего мира и системы общепринятых эталонов (цвета, геометрические формы, звуки, материалы, величины, нормы произношения и т.д.);
- совершенствование восприятия происходит в процессе деятельности ребенка, которая обусловлена его возрастными особенностями (предметная, изобразительная, игровая, учебная и т.д.).

Более серьезные недостатки развития сенсорного восприятия выявлены при обследовании пространственных представлений: трудности при ориентировке в пространстве, затруднения и хаотичность при распределении фигур, длительное выполнение заданий на подбор нужных деталей. Нарушения временных представлений детей проявлялись в возникновении проблем при перечислении дней недели по порядку, определении времени суток и порядка их следования.

Словесное обозначение и речевая деятельность детей характеризуется бедностью словарного запаса, слабой речевой активностью и низкой речемыслительной деятельностью, что, на наш взгляд, обусловлено неточностями в восприятии и недостаточной сформированностью анализаторных систем.

Исследовательская деятельность по изучению сенсорных систем осуществлялась на базе дошкольного образовательного учреждения с детьми с ОВЗ в возрасте 4-5 лет, посещающими логопедическую группу.

Для анализа сенсорного восприятия детей с ОВЗ были выделены следующие критерии:

- точность восприятия;
- способность соотносить эталон и образец;
- целостность образов и их словесное обозначение.

Диагностическая работа проводилась с использованием таких методических разработок, как «Кубики Кооса» (С. Коос), «Исследование ориентации во времени» (Р.Ф. Галлямова), «Изучения восприятия цвета, формы и величины» (Л.А. Венгер), «Изучение слухового восприятия» (Т.А. Ткаченко), «Узнавание “зашумленных” изображений» (по А.Р. Лурия).

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что дети с ОВЗ, при сохранных анализаторных системах, имеют нарушения слухового, зрительного и кинестетического восприятия.

В процессе сенсорного воспитания в условиях педагогической работы происходит формирование и развитие у детей с ОВЗ следующих видов восприятия:

- формы;
- цвета;
- величины (является наиболее сложным свойством);
- пространства и движения (основывается на двигательном опыте, зрительных образах и речевой деятельности);
- времени (обусловлено изменчивостью окружающих предметов, явлений и событий жизни);

– восприятие особых свойств предметов и явлений (комплексные ощущения разных органов чувств: вкусовых, зрительных, осязательных, обонятельных, слуховых и двигательных);

– восприятие целостных предметов (систематизация информации, полученной от всех видов восприятия).

Для детей с ОВЗ одним из наиболее эффективных способов обучения служит игровая деятельность. Игровые упражнения по развитию восприятия обеспечивают усвоение детьми представлений о форме, цвете, пространственных отношениях и величине предметов. В процессе их применения детей необходимо обучать выделению свойств предметов, соотнесению их между собой, знакомить с сенсорными эталонами, формировать ориентировку в окружающем пространстве и в частях собственного тела, развивать тактильное восприятие предметов, текстуры, температуры. В качестве методических приемов можно использовать выбор предметов по образцу, по подражанию, по описанию или словесной инструкции. Посредством игровой деятельности создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность действовать самостоятельно, приобретая, таким образом, собственный действенный и чувственный опыт [2].

Поэтому значительная роль в развитии чувственной сферы ребенка с ограниченными возможностями здоровья принадлежит сенсорному воспитанию, которое включает в себя планомерное последовательное ознакомление ребенка с сенсорной культурой человечества. Посредством сенсорного воспитания создаются необходимые предпосылки для формирования психических функций, которым отводится ведущая роль в дальнейшем обучении ребенка.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что процесс сенсорного воспитания дошкольников с общим недоразвитием речи предполагает развитие анализаторных систем ребенка посредством различных видов деятельности [2]. Полученные результаты исследования дают основание утверждать, что при обучении и воспитании детей с ОВЗ необходимо целенаправленное развитие сенсорных систем, оказывающих непосредственное влияние на формирование речевой и познавательной деятельности ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Борякова Н.Ю., Соболева А.В. Сенсорное воспитание в системе педагогической помощи детям с нарушениями речевого развития // Социально-гуманитарные знания. 20№ 2.
2. Маврина И.В., Павлова Л.Н. Работа с детьми, испытывающими трудности в процессе сенсорного воспитания // СДО. 20№ 5
3. Мелехова В.М., Смолярчук И.В. Особенности социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья // Гаудеамус. 20№ 1 (39).
4. Федуленков М.Н. О роли сенсорных эталонов в умственном развитии дошкольника // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 20№ 2.
5. Шумилова Е.А. Педагог и родитель цифровой эпохи в призме инклюзии / Шумилова Е.А. // В кн.: Преемственная система инклюзивного образования: теоретические и практические аспекты. Мат-лы IX Междунар. науч.-практ. конф. Казань, 20С. 12-17.

**ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ:
РЕСУРСНОСТЬ, ОПТИМАЛЬНОСТЬ, ВАРИАТИВНОСТЬ**

Журавлева Елена Юрьевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
ГБОУ ДПО «ИРО» Краснодарского края,
г. Краснодар, Россия
schedrova@ya.ru

Аннотация. В статье прослеживается закономерность смены культурных эпох в связи со сменой орудий и технологий. Предложен анализ результатов пилотного исследования о готовности будущих педагогов-дефектологов к применению цифровых технологий. Делается вывод о необходимости переосмысления методологии образовательного взаимодействия посредством цифровых технологий, а также необходимость технологической перестройки образовательной деятельности с учетом новых возможностей, предоставляемых цифровыми технологиями и сервисами, с постановкой новых целей, ценностей, реализации новых задач.

Ключевые слова: цифровая трансформация, образовательная среда, цифровые технологии, инклюзивное образование, обучающийся с ОВЗ

**DIGITAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT:
RESOURCEFULNESS, OPTIMALITY, VARIABILITY**

Elena Yu. Zhuravleva,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Institute for Educational Development,
Krasnodar, Russia
schedrova@ya.ru

Abstract. The article traces the pattern of changing cultural eras in connection with the change of tools and technologies. An analysis of the results of a pilot study on the readiness of future teachers-defectologists to use digital technologies is proposed. The conclusion is made about the need to rethink the methodology of educational interaction through digital technologies, as well as the need for technological restructuring of educational activities, taking into account the new opportunities provided by digital technologies and services, with the setting of new goals, values, and the implementation of new tasks.

Key words: digital transformation, educational environment, digital technologies, inclusive education, students with disabilities

За 125 лет после рождения Льва Семеновича Выготского мир изменился – стал не черно-белым, как в немом кино, а цифровым – когда субъект способен моделировать свое значимое пространство, управлять этим пространством с использованием

цифровых технологий и сервисов. За это время сложился методологический базис современной школы, школы, в которой сегодня обучается большая часть детей с ограниченными возможностями здоровья. За это время отечественная научная школа явила миру культурно-историческую теорию, теорию прижизненного формирования и развития высших психических функций, концепцию возраста (Л.С. Выготский), теорию деятельности (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец), концепцию социальной ситуации развития ребенка (Л.Н. Божович), теорию целенаправленного формирования психики и результативности коррекционно-педагогической работы (Л.А. Венгер, А.А. Катаева), концепцию «смещенного сензитива» (Е.А. Екжанова) и др.

Сменяются эпохи, века, способы управления народами, в основе изменений которых лежит феномен «культурных орудий» [1]. Орудие – это способ освоения мира и себя, средство преобразования внешнего и внутреннего содержания бытия. В результате меняется весь уклад жизни современника: технологии, среда, инструменты и культура в целом. В череде изменений мы не замечаем, как у субъектов деятельности появляются новые задачи и новые способы их решения как ответ на изменение социальной ситуации существования каждого отдельно взятого человека и общества в целом.

В гонке за освоением цифровых технологий, в спешке замены очного на дистанционный способ обучения мы незаметно утрачиваем главные смыслы образования. Во внутреннем плане современного человека все четче выстраивается как бы «подложка» его реальной жизни, его внутренней «картины мира» [5]. Существование виртуальной реальности становится настолько реальным для нас, что мы все чаще ловим себя на мысли: ...где происходят актуализированные нами в данный момент знания, впечатления или события? насколько мы можем этими явлениями управлять? как управлять? какова навигация актуального события? каковы возможные варианты его развития? нужно ли и в какой форме сохранять результат изменений?.. Происходит своеобразное «раздвоение» сознания / внутреннего плана действий субъекта / индивида. Даже закрыв глаза, мы не «выключаем» эту реальность. Это характерное для всех нас состояние потока захватывает и не отпускает [4].

Признавая, вслед за Л.С. Выготским, решающую роль образования в освоении «культурных орудий» в виде письма, чтения, технологий, в формировании и развитии человека, мы признаем необходимость управляемого перехода в «цифру». Умения пользоваться гаджетами, понимать инструкции, интерфейс обеспечивают минимум критических ситуаций и поиск эффективных способов выхода из них. Ключом к пониманию изменений образовательной среды могут стать цифровые технологии и цифровые компетентности ее субъектов, которые уже вошли в жизнь не только современных детей, школьников, студентов, но и старшего поколения – появились «цифровые бабушки и дедушки», успешно осваивающие социальные сети, например TikTok и другие способы взаимодействия в сети [2].

Цифровые технологии в коррекционно-педагогическое пространство пришли намного позже, чем в общеобразовательные школы страны. Многолетняя практика автора в области применения ИКТ в обучении детей с ОВЗ с 1997 г. в качестве заместителя директора по информатизации школы-интерната для незрячих и слабовидящих детей (Е.Ю. Журавлева, 2003), затем в качестве руководителя регионального мероприятия «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов, обучающихся на дому», национального проекта «Образование» (в Хабаровском крае с 2009 г., в Краснодарском крае с 2013 г.) позволяет качественно анализировать представленные в научно-педагогических изданиях немногочисленные материалы и оценить их коррекционно-педагогический потенциал.

Серьезных научных исследований о роли, месте, специфике использования, результативности и эффективности в отечественной дефектологической науке

практически нет. Необходимо отметить, что сотрудниками лаборатории компьютерных технологий Института коррекционной педагогики Российской академии образования О.И. Кукушкиной и Т.К. Королевской с начала 90-х годов была предпринята попытка разработки программного обеспечения специального назначения для организации и проведения занятий с обучающимися школьного возраста разных нозологических групп (дети с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, глухие и слабослышащие, с нарушениями речи). Речь идет о таких программах, как «Мир за твоим окном», «Состав числа», «Моя жизнь», «Лента времени», «В городском дворе». Но широкого применения указанные программы в педагогической практике не нашли в силу их ограниченных системных требований к имеющимся в то время компьютерам. И только в последние десять с небольшим лет ситуация стала меняться, появились работы в этой области: об использовании компьютерной программы Speechviewer («Видимая речь») в процессе логопедического воздействия (Ю.Б. Зеленская, 2003), об использовании информационных технологий в различных областях специального образования (О.И. Кукушкина, 2005), об использовании информационно-компьютерных технологий в коррекционной работе по развитию познавательной сферы глухих школьников (Э.П. Трифонова, 2008). Исследование Е.Е. Китик положило начало новому сегменту научных исследований под руководством Ольги Ильиничны Кукушкиной, посвященных изучению виртуальных инструментов профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в работе с детьми разных нозологических групп (Н.В. Маевская, 2012; М.Р. Хайдарпашич, 2013; Е.Е. Китик, 2015; Т.В. Николаева, 2016; И.И. Кукушкин, 2017).

Несмотря на возрастающий интерес научного сообщества к теме ИКТ и цифровых технологий в контексте специального образования, остро встает вопрос о равенстве применимости цифровых технологий в условиях инклюзии. Вопрос доступа не просто к цифровой среде – речь идет о праве получения доступного образования в условиях цифровизации. Сегодня необходимо признать цифровое неравенство в отношении обучающихся с ОВЗ, так как неадаптированные материалы, ограничивающие особые потребности обучаемых, усиливают образовательную дискриминацию [3].

Какова же задача педагога как носителя культуры и языка? Как сохранить себя в профессии или профессию для себя? Вопрос представляется нам несправедливым особенно на фоне появляющихся примеров цифровых аватаров преподавателей высшей школы. Новый формат образовательного взаимодействия, который был нами вынужденно использован в 2020 г. в условиях пандемии, показал, что возможность примерить на себя «новую» реальность есть практически у всех, но вот качество, эффективность этого формата – этот вопрос должен волновать всех тех, кто планирует оставаться в современном образовательном пространстве или включиться в него.

В целях изучения актуальной готовности будущих педагогов-дефектологов к использованию цифровых технологий на практике нами был разработан и подготовлен к пилотному запуску онлайн-опросник «Педагог в инклюзивной цифровой среде». Опрос студентов старших курсов (бакалавров) был проведен 15 апреля 2021 г. на одной из секций Международной научно-практической конференции «Идеи Л.С. Выготского в инклюзивном образовательном пространстве». В опросе приняли участие 18 человек.

Выборочный анализ ответов показал, что студенты 4-го курса не испытывают сложностей в использовании прикладного программного обеспечения (текстовый и табличный процессоры, мастер презентаций, обработка изображений, использование сети Интернет для поиска информации, почтовые программы), но в то же время хотели бы познакомиться с такими темами, как «Разработка электронных образовательных курсов и ресурсов», «Работа с виртуальными предметными лабораториями», «Разработка сетевых учебных проектов» и др.

Кроме того, полученные результаты опроса свидетельствуют об имеющихся дефицитах у студентов-выпускников:

- 83% планируют использование цифровых ресурсов, обучающих программ, тренажеров во время урока / занятия для демонстрации, а не для организации интерактивного взаимодействия обучающихся;

- только 24% опрошенных готовы к использованию возможностей цифровых сервисов для образовательной коммуникации и совместной работы с обучающимися, тогда как 38% – вовсе не планируют таковую;

- 78% не имеют навыков разработки сетевых обучающих материалов, веб-ресурсов, мультимедиа-ресурсов с использованием сервисов веб 2.0;

- на вопрос «Являетесь ли вы участником профессиональных сетевых сообществ?» 55% респондентов дали положительный ответ, 33% – отрицательный и только 12% являются модераторами.

Полученные результаты говорят о том, что педагог-дефектолог не готов к системному и качественному включению цифровых технологий в образовательную среду. Не имея практики разработки электронных средств обучения и сетевого взаимодействия в среде по решению коллективных образовательных задач, он не сможет привнести новые способы взаимодействия с учебным материалом и сверстниками для обучающихся с ОВЗ. Мы выпускаем студента, не готового эффективно работать в условиях цифровой трансформации современной школы, поэтому новые качества цифровой среды остаются недостижимыми как для педагогов, так и для обучающихся.

Перед школой XXI века стоит задача осознания и адекватного реагирования на сложные вызовы современности: управление цифровой образовательной средой (вариативность) в ее обновлении и адаптации содержания учебных, тренировочных и контрольно-измерительных материалов, в осознании дидактической целесообразности и учете психологических потребностей, возможностях субъектов образовательной деятельности [6]. Для реализации выделенных задач необходимо и переосмысление методологии образовательного взаимодействия (онлайн, офлайн, смешанного обучения), и технологическая перестройка процесса обучения с учетом все новых возможностей, предоставляемых цифровыми технологиями и сервисами, с постановкой новых целей, ценностей, реализации новых задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. М: Просвещение, 19С. 527.
2. Журавлева Е.Ю. Инклюзивный потенциал цифровой среды / Е.Ю. Журавлева // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки: Сб. науч. тр. / отв. ред. Л.М. Кобрин. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 20С.73-74.
3. Журавлева Е.Ю. Смещение ролей между родителем и педагогом в условиях дистанционного взаимодействия / Е.Ю. Журавлева // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика: Сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 19-20 ноября 2020 г. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол. В.В. Хитрюк [и др.]. Минск: БГПУ, 20С.140-1
4. Журавлева Е.Ю. Ребенок с особыми образовательными потребностями в эпоху цифровизации / Е.Ю. Журавлева // Инклюзия как бренд современного образования: Коллект. монография / Под ред. Е.А. Шумиловой, Л.П. Кузмы. – Краснодар: Изд-во ГБОУ ИРО Краснодарского края, 20С.31-

5. Леонтьев А.Н. Образ мира. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 19С. 251-261.
6. Носкова Т.Н. Дидактика цифровой среды: Монография / Т.Н. Носкова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена. 20С. 550.
7. Шумилова Е.А. Особенности подготовки будущих педагогов-дефектологов к дистанционному взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями / Е.А. Шумилова // В сб.: Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика: Сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 20С. 477-4

**КОЛЛЕКТИВНАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО АППАРАТА У ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Зембатова Лариса Тамерлановна,

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова»,
г. Владикавказ, Россия

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»,
г. Грозный, Россия
21lala@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждается вопрос влияния коллективной предметно-практической деятельности на развитие речевого аппарата у детей с ограниченными возможностями здоровья. Автор обосновывает актуальность обсуждаемого вопроса и описывает методы, методические приемы и средства, показавшие положительный эффект в процессе развития речи слабослышащих детей. Формирование и развитие речи неслышащего ребенка решается с использованием специальных средств, форм и методов на каждом коллективном предметном занятии.

Для активизации речевого общения предлагается использовать такие формы работы, как фронтальная работа учителя с группой детей, работа парами, работа по конвейеру. Однако современная система обучения языку неслышащих детей предполагает, что в основе развития связной речи должен быть принцип коммуникации.

Ключевые слова: предметно-практическая деятельность, развитие речи, слабослышащие дети, принцип коммуникации

**COLLECTIVE SUBJECT-PRACTICAL ACTIVITY AS A MEANS OF
DEVELOPING THE SPEECH APPARATUS IN CHILDREN WITH DISABILITIES**

Larisa T. Zembatova,

North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov,
Vladikavkaz, Russia

Chechen State University,
Grozny, Russia
21lala@mail.ru

Annotation. The article discusses the impact of collective subject-practical activities on the development of the speech apparatus in children with disabilities. The author substantiates the relevance of the issue under discussion and describes the methods, methodological techniques and tools that have shown a positive effect in the process of speech development of hard-of-hearing children. The formation and development of the speech of a deaf child is solved using special tools, forms and methods at each collective subject lesson.

To activate speech communication, it is proposed to use such forms of work as: front-line work of a teacher with a group of children, work in pairs, work on the conveyor belt. However, the modern system of teaching the language to deaf children assumes that the principle of communication should be the basis for the development of coherent speech.

Keywords: subject-practical activity, speech development, hard-of-hearing children, the principle of communication

Введение.

Введение новых ФГОС дошкольного образования, начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и образования, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС ДО, ФГОС ОВЗ и УО) направлено на то, чтобы обеспечить данную категорию детей компетенциями, необходимыми им для успешной социализации в обществе. Основной из них, на наш взгляд, для детей дошкольного возраста является коммуникативная компетенция, которая характеризуется коммуникативными умениями и навыками [5].

Успешное развитие ребенка возможно лишь в случае сформированности у него умения продуктивно взаимодействовать с окружающими. Именно поэтому проблема развития коммуникативной компетенции у детей, имеющих отклонения в развитии речи, очень актуальна в настоящее время. Психологами доказано, что навык владения речью приобретается только в процессе общения, но речь является не только средством коммуникации, но и средством мышления.

Цель исследования – показать эффективность коллективной предметно-практической деятельности в развитии речи у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Материалы и методы исследования.

С помощью метода анализа научно-методической литературы, конкретизации, синтеза и обобщения исследуется процесс влияния коллективной предметно-практической деятельности в развитии речи у детей с ограниченными возможностями здоровья. Также автор использует метод цитирования.

Результаты исследования.

По мнению М.И. Лисиной, недостатки формирования коммуникативной деятельности ведут к недоразвитию познавательных и речемыслительных возможностей ребенка, что, в свою очередь, негативно сказывается на способности овладевать знаниями и на его поведение в обществе [4, с. 63-70].

Вопросы, связанные с развитием коммуникативной компетентности личности, коммуникативных компетенций, отражены в трудах таких авторов, как М.М. Бахтин, А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик и др.

Проблемой речевых нарушений занимались многие исследователи, среди них Л.С. Волкова, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина и др. Коммуникативную деятельность детей дошкольного возраста с нарушениями речи исследовали известные ученые Ю.А. Афонькина, О.Е. Грибова, Е.В. Дзюба, О.С. Павлова, Г.А. Урунтаева, Т.Б. Филичева.

Учёные А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин утверждают, что дошкольники обладают огромным потенциалом в развитии высших психических функций (восприятия, мышления, воображения). Например, А.Н. Леонтьев в своих исследованиях указывает на то, что в игре у детей формируются все стороны психической жизни ребенка, а по мере его взросления игра становится школой социальных отношений, в которой он моделирует способы человеческого общения, наблюдаемого им в окружающей действительности [2; 3; 7].

Л.С. Выготский в своих исследованиях показал взаимосвязь слуха с речевым и психическим развитием ребенка: отсутствие слуха у человека вызывает нарушение речевой функции и как следствие этого – отсутствие так называемой «внутренней речи», мышления [1, с. 124].

Оценивая и понимая значимость развития речи как средства общения, сурдопедагоги стремятся сформировать у неслышащих детей «словесную речь не только в письменном виде, но обязательно в виде устного слова» [6, с. 144].

Формирование и развитие речи неслышащего ребенка решается с использованием специальных средств, форм и методов на каждом предметном занятии.

Предметно-практическая деятельность (ППД) является одним из продуктивных средств логопедической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Для данной категории детей характерно нарушение активного и пассивного словаря, грамматического строя, фразовой речи, нарушение фонематического слуха, звукопроизношения, связной речи.

Общеизвестно, что эффективность обучения детей связной речи зависит не только от методов, но и форм организации. Как показывает практика, обучение языку требует коллективной работы, поэтому уместнее говорить о *коллективной предметно-практической деятельности (КППД)*. В такой деятельности процесс запоминания слов и осознание их значения осуществляется значительно эффективнее.

Коллективная предметно-практическая деятельность способствует реализации одного из принципов коммуникационной системы обучения языку – это связь речевого развития с деятельностью.

Изучая методическую литературу организации коллективной предметно-практической деятельности детей, выявили, что для активизации речевого общения целесообразно использовать следующие формы работы: фронтальная работа учителя с группой детей, работа парами, по конвейеру. Однако современная система обучения языку неслышащих детей предполагает, что основу развития связной речи должен составлять принцип коммуникации. Опираясь на данный принцип для обучения связной речи, необходимо создание потребности в высказывании и в последующем его использовании. Адресатом для ребенка могут выступать педагог, товарищ по совместной работе. Учитель остается главной фигурой ситуации, сообщает ребенку, что надо сделать, как и зачем.

Именно на этой базе в условиях *педагогической организации коллективной предметно-практической деятельности* формируются у младших школьников основы лексики, фонетики, грамматики.

Общение всегда связывает детей. Темой для общения (беседы) может стать некая совместная деятельность, нацеленная на достижение определенного результата или, например, обсуждение какого-либо события.

Общение имеет три взаимосвязанных стороны:

- коммуникативная, предполагающая обмен информацией между людьми по общению;
- интерактивная, представляющая деятельность, направленную на достижение общей для всех цели;
- перцептивная, проявляющая процесс познания, понимания и восприятие человеком самого себя и других людей.

Общение, как было сказано, является одним из средств развития личности ребенка и играет очень важную роль для детей с ограниченными возможностями здоровья. Ребенок данной группы испытывает огромные трудности, связанные с неумением жить среди людей, с незнанием окружающего мира и его проявлений. Все это ведет к внутренней нестабильности, нарушению внутреннего комфорта, тормозит

его развитие. Следовательно, для самореализации в обществе ребенку необходимо научиться общаться с людьми. В процессе познания у ребенка формируется мировоззрение, способность оценивать поступки других и собственные. Всем этим навыкам детей необходимо обучать.

Одной из основных задач, которую необходимо решить на занятии, является установление эмоционального контакта с ребенком, на основе которого выстраивается взаимодействие. Невозможно обучать ребенка, если у него не сформированы умения взаимодействовать со взрослым и адекватно пользоваться его помощью. Основное требование эффективности занятий – это постоянная поддержка активности ребенка. Одним из показателей активности ребенка является принятие им учебного задания, положительное отношение к нему. В ходе выполнения задания следует следить за поведением ребенка. Проявления агрессии, истерики и других негативных действий означает, что либо ребенок устал, либо потерял интерес к заданию. В этом случае педагог должен использовать иные методические приемы для поддержания интереса к заданию.

Задачи коллективной предметно-практической деятельности должны находить свое отражение во всех направлениях развития речи. Использоваться могут различные предметы для их изучения (какими признаками они обладают, из каких частей состоят, для чего предназначены), разнообразные игрушки, игры для развития мелкой моторики пальцев рук, строительный материал, макеты, воссоздающие какую-либо обстановку. Можно ребенку дать задание – построить домик.

Процесс построения домика должен сопровождаться беседой. Каждое свое действие ребенок должен объяснить: для чего он взял тот или иной элемент конструктора и как он планирует его использовать. Учитель помогает ему строить правильные конструкции предложений.

Учителю необходимо проявить свое мастерство, чтобы вызвать у ребенка потребность вступить с ним в контакт. Средством выражения этой потребности станет словесная речь.

Рассмотрим организацию КППД детей с ограниченными возможностями здоровья (слабослышащие дети) с использованием строительного конструктора: игра «Построй домик». За круглым столом рассаживают детей, 3-4 ребенка (чем меньше детей, тем больше возможности привлечь к общению). Посередине стола ставят собранный образец домика. Учитель предлагает всем вместе собрать такой же. В случае, если неслышащие дети не поняли вопрос, приходится повторить задание. Педагогу необходимо следить за поведением детей, найдется ли хотя бы один ребенок, который выразит свое отношение к заданию («трудно», «не знаю»).

Учитель предлагает детям посмотреть образец и выразить свое мнение о нем (нравится ли домик; какого он цвета; кто в таких домиках может жить и т.д.). При неправильном построении предложений учитель либо сам исправляет, либо просит помощи у детей. Целесообразно использовать хоровое повторение фразы; естественно, что после одного повторения фраза детьми может не усвоиться. Важно, чтобы дети запомнили, в какой ситуации речевой образец был использован. Для закрепления на последующих занятиях необходимо создавать условия, требующие применения этого речевого образца.

Эффективным приемом развития речевого аппарата детей с ОВЗ являются следующие методические приемы: показ предмета, демонстрация своих действий, действий детей, создание естественных ситуаций для выражения ими мыслей, чувств, просьб, многократное использование речевого образца в меняющихся условиях и т.д. На первом этапе ребенок должен усвоить слово, его сущность и произношение. На

втором – отрабатываются словосочетания. На третьем – составляются простые предложения с этими словами и словосочетаниями. Например: отрабатывается слово «яблоко». Учитель предлагает рассмотреть различные предметы на столе (на столе разные по цвету и размеру яблоки). Дети поочередно пытаются высказать свои мысли относительно взятого предмета. Учитель по необходимости вносит коррективы в ответы детей. Ответы детей должны содержать информацию о цвете яблока, его размере («яблоко красное»; «яблоко зеленое»; «яблоко большое»; «яблоко маленькое» и т.д.). После того как каждый ребенок дал характеристику своему яблоку, можно им предложить сравнить яблоко с яблоком рядом сидящего ребенка («у меня красное яблоко»; «у него зеленое яблоко»; «у меня большое яблоко» и т.д.). Многократное проговаривание слов, словосочетаний способствует запоминанию и усваиванию слова, его значение расширяется, уточняется. Такая подача речевого материала способствует введению в активную речь неслышащих детей. Как мы отмечали, эффективным приемом развития речевого аппарата детей с ОВЗ является создание *естественных ситуаций для словесного общения детей с педагогом и друг с другом*. Быстро и легко усваиваются обращения педагога с заданиями или вопросами к детям, а также детей друг с другом. Например, «*Катя, возьми красный кружок*», «*Коля, передай пластилин Наде*», «*Макс, помоги Кате собрать картинку*». Развитие речевого аппарата на занятиях начинается естественным способом – с обращения к детям, в котором выражаются просьбы совершить определенные действия или выполнить задания. Например: «*Надя, положи альбом справа, а книгу слева*», «*Ребята, приготовьтесь к работе*» и т.д.

В ходе КППД следует придерживаться требования – озвучивать каждое свое действие и сообщать о затруднениях, которые возникают в ходе выполнения задания: «*Я не могу вырезать треугольник*», «*У меня не получается нарисовать яблоко*» и т.д. Особую сложность у детей с ОВЗ представляет составление вопросительных предложений. Необходимо детей побуждать задавать вопросы: «*Спроси у Коли, как называется этот предмет*», «*Спроси, как он это нарисовал*», «*Спроси, у кого есть цветной карандаш*» и т.д. Использование таких приемов способствует формированию устного обращения к другим детям или педагогу. Быстро усваиваются вопросы, которые часто применяются на занятиях: «*Что ты хочешь: рисовать или лепить? Что ты нарисовал? Какого цвета карандаш? Чья работа? С кем ты хочешь работать?*» и т.д. Иногда детей необходимо ставить в условия выбора.

Например: «*Что ты будешь лепить: зайчика или волка?*» В ситуации выбора дети легко понимают значение вопроса, а выбрав, усваивают и выражение: «*Я хочу лепить зайчика*».

Выводы и заключение.

Таким образом, коллективная предметно-практическая деятельность детей, организованная в естественных условиях, способствует развитию речевого аппарата. Каждый структурный элемент занятия при правильной его организации способствует установлению диалога педагога с детьми или между детьми, что, в свою очередь, положительно влияет на развитие их речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. 1935 г. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/vmr-1934/vmr-001.htm>
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М. Т. 2. № 1. С. 40-45.

3. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. М., 19С. 23-25.
4. Лисина М.И. Изучение общения с окружающими людьми у детей дошкольного возраста // Сов. педагогика. 19№ 1. С. 63-URL: [http://psychlib.ru/mgppu/LOb-001/LOb-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/LOb-001/LOb-001.htm#$p1)
5. Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Дефектология. 20№ 1. С. 5-19.
6. Рау Ф.Ф. Формирование устной речи у глухих детей. М.: Педагогика. 19168 с.
7. Эльконин Б.Д. Детская психология: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / М.: Академия. 4-е изд., стер. 20384 с. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm#$p1)

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ И ИГРОВЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Зинченко Александра Александровна,
МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония»,
г. Новороссийск, Россия
sandrasweet21@mail.ru

Коновалова Анна Владимировна,
МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония»,
г. Новороссийск, Россия
ania.conovalova2018@yandex.ru

Аннотация. В статье демонстрируется использование одного из авторских дидактических средств – дидактического фартука «Живые истории». Данное средство разработано педагогами группы «Особый ребенок» и направлено на улучшение содержания обучения детей с нарушениями интеллекта, достижения результатов успешной их социализации и компенсации нарушенного развития. Также в статье приводятся варианты игровых ситуаций с использованием дидактического фартука.

Ключевые слова: дети с нарушениями интеллекта, дидактический фартук

INNOVATIVE APPROACH IN THE DESIGN OF DIDACTIC AND GAME-BASED LEARNING TOOLS FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Alexandra A. Zinchenko,
MADOU kindergarten of the combined type No. 8 "Harmony",
Novorossiysk, Russia
sandrasweet21@mail.ru

Anna V. Konovalova,
MADOU kindergarten of the combined type No. 8 "Harmony",
Novorossiysk, Russia
ania.conovalova2018@yandex.ru

Abstract. The article demonstrates the use of one of the author's didactic tools - the didactic apron "Living Stories". This tool was developed by teachers of the Special Child group and is aimed at improving the content of teaching children with intellectual disabilities, achieving the results of their successful socialization and compensating for impaired development. The article also presents variants of game situations with the use of a didactic apron.

Keywords: children with intellectual disabilities, didactic apron

Важному и необходимому компоненту процесса обучения особых детей посвящали свои научные исследования Лев Семенович Выготский, его соратники и последователи. Прогрессивные взгляды Льва Семеновича на становление и развитие

психологии, коррекционной педагогики оказывали сильное влияние и на отечественную педагогику, ее основную составляющую – дидактику. Уже в те времена появлялись новаторские педагогические идеи, которые практиковались в педагогической деятельности с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Таким образом, Выготский послужил мощным катализатором для инновационных на то время преобразований в образовании.

В специальном и инклюзивном образовательном пространстве мы продолжаем следовать его идеям и совершенствуем содержание коррекционно-развивающей работы с особыми детьми, привнося новшества в работу с ними, улучшая характеристики важных компонентов совместной деятельности с обучающимися.

Сегодня коррекционно-образовательный процесс в инклюзивном и (или) специальном пространстве дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) достиг наивысшей эффективности при широком, но оправданном использовании учителем-дефектологом богатого арсенала дидактики. Главным образом, это происходит за счет разумной комбинации различных коррекционно-педагогических форм, методов, способов, средств, приемов и технологий обучения. В этом умении и есть важнейший показатель профессиональной компетентности педагога, который работает с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (далее – ОВЗ).

Можно смело говорить, что перед педагогами коррекционного профиля возникает необходимость пересмотра сущности дидактических средств обучения детей с ОВЗ, перспектив их использования, самостоятельного проектирования.

Реализуя адаптированную основную общеобразовательную программу дошкольного образования для детей с нарушениями интеллекта, учитель-дефектолог совместно с воспитателями постоянно находятся в творческом и профессиональном поиске, направленном на улучшение содержания обучения детей с ОВЗ, достижение результатов их успешной социализации и компенсации нарушенного развития. В данной статье будет продемонстрировано использование одного из авторских дидактических средств – дидактического фартука «Живые истории».

***Дидактический фартук** – полифункциональное, мобильное, универсальное дидактическое средство для коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста, имеющими особые образовательные потребности.*

Дидактические функции, которые выполняет данное средство для детей с нарушениями интеллекта, включают:

- наглядность, обеспечивающую осознанность и осмысленность воспринимаемой обучающимися информации, формирование элементарных и доступных представлений и понятий;
- информативность, поскольку средства обучения являются непосредственными источниками знания, то есть носителями определенной информации;
- компенсаторность, облегчающую процесс обучения, способствующую достижению цели с наименьшими затратами сил и времени особого обучающегося;
- адаптивность, ориентированную на поддержание благоприятных условий протекания процесса обучения, организацию демонстрации, адекватность содержания объектов индивидуальным психофизическим возможностям и образовательным потребностям обучающихся, повторяемость и закрепление знаний, умений;
- интегративность, позволяющую рассматривать объект или связи как часть и как целое;
- мотивационную функцию – дидактические средства обеспечивают формирование устойчивой мотивации к совместной деятельности.

Фартук несложен в изготовлении и сделан из фетра, также используются липучки для фиксации фигурок.

Закономерен вопрос: а чем отличается такой фартук от фетровой книжки с липучками или коврографа, панели Воскобовича? Ответ заключается в том, что самой распространенной трудностью в работе с особыми воспитанниками для педагога является привлечение и удержание внимания детей, их интереса к содержанию занятия. Бесспорно, на сегодняшний день у педагогов достаточно всевозможных инструментов: яркие картинки, игрушки в качестве персонажей, мультимедийные проекции, песни, музыкальные ритмы и многое другое. Но, к сожалению, данные средства могут служить лишь короткое время, часто ребенок достаточно быстро теряет к ним интерес, а иногда и вовсе не замечает или игнорирует их. Педагогу приходится в течение всего занятия использовать достаточный арсенал различных средств, чтобы решать коррекционно-образовательные, коррекционно-развивающие и воспитательные задачи, реализовать содержание адаптированной образовательной программы.

Дидактический фартук – универсальный инструмент для работы с особыми детьми, история которого берет свое начало от педагогов-практиков, работающих с нормотипичными детьми раннего возраста. Он позволяет на необходимое время:

- установить с каждым ребенком продуктивный контакт;
- наблюдать за эмоциональным и физическим состоянием ребенка;
- постоянно оказывать стимулирующую и обучающую помощь ребенку;
- отслеживать реакции и отклики ребенка на мимику, жесты педагога, обращенную к нему речь, понимание словесных инструкций;
- оценивать объем имеющихся и приобретенных знаний, способность осуществлять их перенос в навыки;
- определить у ребенка проявление интереса к процессу совместной деятельности с педагогом.

Цель использования дидактического фартука «Живые истории» – формировать и развивать речевые и социально-коммуникативные навыки, корректировать и развивать познавательную, сенсорную и эмоционально-волевую сферы.

Взрослый надевает фартук, дети располагаются напротив. Педагог предлагает детям рассмотреть фигурки и предметы из фетра, сопровождая их деятельность уточняющими вопросами, например: «Это кто? А это что? Какие части тела есть у кошки?». Для ознакомления с фартуком и героями требуется по инструкции педагога по очереди прикреплять нужную фигурку на обозначенное место, например: «Возьми кошку и посади ее на крышу дома. Возьми лошадь и поставь ее рядом с деревом. Возьми козу и посади ее возле озера. Возьми корову и поставь ее около дома».

Приведем варианты проведения игр с использованием дидактического фартука. Предлагаются ребенку простые и сложные инструкции в форме небольшого рассказа или истории, способствующие закреплению знаний предлогов, пространственных отношений. Например: «На небе ярко светит солнышко (ребенок по инструкции взрослого находит и крепит на фартук нужный предмет) и плывут облака. На зеленой траве растут деревья: большое, поменьше и самое маленькое. Около дома стоит маленькая будка. Рядом с деревьями проходит дорожка и располагается красивое голубое озеро. Около озера сидит кошка и наблюдает, как плавают веселые рыбки. Но неожиданно кошка услышала звук: “Гав-гав-гав!” (стимулировать повторение звукоподражаний детьми). Кошка испугалась, зашипела (стимулировать воспроизведение звуков детьми) и быстро запрыгнула на дерево. “Что же это за звук?” – подумала кошка. Она посмотрела по сторонам и увидела, что рядом с большим

деревом корова жуёт траву (показ, как корова жуёт траву, и стимуляция повторения движений детьми), а собака на нее залаяла. Как лает собака? Кошка слезла с дерева и снова пошла к озеру. В это время на травку вышла погулять лошадь и коза. Лошадь и коза очень любят пожевать сочную зеленую траву (стимулировать повторение жевательных движений детьми). Корова громко замычала: “Мууу!” Она приветствует животных. А лошадь поздоровалась в ответ: “Иго-го!”. Вот собака грызет косточку “Хрум-хрум”. Как много звуков на ферме!» При проговаривании рассказа педагог стимулирует повторение детьми звуков и артикуляционных движений за собой. При необходимости инструкцию проговаривать несколько раз, пока взрослый не увидит, что ребенок понял инструкцию и верно ее выполняет.

Следующая игра «Загадки-описания». Взрослый описывает животных и предметы, расположенные на фартуке, а дети отгадывают их. Например: «Это домашнее животное, у нее есть голова, туловище, лапы, пушистый хвост. Она любит пить молоко и кушать рыбку. Она умеет мурлыкать, мяукать».

Также можно провести игру «Сказка начинается...». Взрослый располагает перед ребенком фигурки из знакомой сказки. Затем по словесной инструкции педагога ребенок начинает инсценировать сказку и прикрепляет названные фигуры на фартук, например: «Сказка начинается. Сказка называется “Репка”. Жил-был дед (ребенок крепит фигурку деда на фартук). Посадил дед репку...» При рассказывании педагогом сказки необходимо давать возможность договаривать ребенку отдельные звукоподражания, слоги, слова, фразы и, тем самым, стимулировать активную речь.

Дидактические средства могут быть различны по внешнему виду, содержанию, целеполаганию, но одно их должно объединять точно – они должны вызывать интерес детей к игровой, учебной деятельности и общению со взрослым и детьми. Важно помнить, что использование дидактических средств должно применяться в комплексе, разнообразии, адекватно возможностям и потребностям ребенка, исследовав их влияние на обучаемость детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. М.: Просвещение, 20500 с.
2. Замский Х.С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х.С. Замский. М.: Academia, 20368 с.
3. Степанова О.А. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями / О.А. Степанова, М.Э. Вайнер, Н.Я. Чутко. М.: СПб. [и др.]: Питер, 20272 с.
4. Шумилова Е.А., Ковалева А.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. 20№ С. 98-103.

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ
ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССОВ**

Ислангулова Людмила Викторовна,
edusch28@mail.ru

Татарченко Татьяна Григорьевна,
edusch28@mail.ru

Шуткина Полина Сергеевна,
edusch28@mail.ru

Краснодарский край, г.-к. Анапа, п. Суворов-Черкесский, Россия

Аннотация. В статье рассматривается применение прикладного анализа поведения для коррекции поведенческих расстройств у обучающихся начальных классов. И.П. Павлов, разработав науку о высшей нервной деятельности и рефлексорную теорию, дал огромный толчок Л.С. Выготскому для методологической основы психологии и педагогики.

Ключевые слова: прикладной анализ поведения, коррекция нежелательного поведения, обучающиеся с умственной отсталостью

**APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS FOR THE CORRECTION OF BEHAVIORAL
DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

Lyudmila V. Islangulova,
edusch28@mail.ru

Tatiana G. Tatarchenko,
edusch28@mail.ru

Polina S. Shutkina,
edusch28@mail.ru

Krasnodar Territory, city of Anapa, Suvorov-Cherkessky

Abstract. The article discusses the use of applied behavior analysis for the correction of behavioral disorders in primary school students. A.P. Pavlov, having developed the science of higher nervous activity and the reflex theory, gave a huge impetus to L.S. Vygotsky for the methodological basis of psychology and pedagogy.

Keywords: applied behavior analysis, correction of unwanted behavior, students with mental retardation

Теоретические основы прикладного анализа поведения для коррекции поведенческих расстройств для лиц с ОВЗ был предложен еще в прошлом веке ученым-педагогом Выготским Львом Семеновичем.

Прежде чем перейти к изучению концепций и прочего научного наследия Льва Семеновича Выготского, стоит сказать несколько слов о нем самом. Его биография не просто интересна, она дает ответ на вопрос, как в одном человеке могло совместиться столько талантов и как ученому удалось добиться впечатляющих успехов в самых разных сферах науки. Прожив всего 37 лет, Выготский оставил после себя огромное научное наследие: порядка трех сотен книг, лекций, статей, монографий по психологии развития, дефектологии, искусствоведению и другим сферам знаний.

Его научные интересы были чрезвычайно многогранны, а опыт преподавательской работы весьма разнообразен. В разное время он читал лекции в профтехшколах, педагогическом техникуме, на курсах переподготовки воспитателей дошкольных учреждений и даже в консерватории [1].

Опираясь на учение И.П. Павлова, ученый выделял два плана поведения человека: так называемый «натуральный», или «природный», предопределенный биологической составляющей и не регулируемый волей человека, и так называемый «культурный», «общественно-исторический», полностью контролируемый человеком. Все аспекты поведения, которые человек в состоянии регулировать, Выготский относил к высшим психологическим процессам, а те, на которые личность не может влиять сознательно, соответственно, к низшим психологическим функциям [1].

Павлов для Выготского – это ученый, который создал основу изучения деятельности мозга и поведения, что является ядром психологии и педагогики.

В этой связи Выготский говорит о Павлове: «Всякое открытие в науке, всякий шаг вперед в эмпирической науке есть всегда вместе с тем и акт критики понятия. И.П. Павлов открыл факт условных рефлексов; но разве он не создал вместе с тем новое понятие; разве прежде называли рефлексом выдрессированное, выученное движение?» Павлов, разработав науку о высшей нервной деятельности и рефлекторной теории дал огромный толчок Л.С. Выготскому для методологической основы психологии и педагогики [3; 7].

Грандиозное исследование Льва Семеновича «Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование», написанное в 1927 г., как раз объединяет методологические знания в области физиологии, поведения человека, его психологических особенностей и обучения [2].

Что касается психологической науки, то появляется возможность выработки ее более точного и четкого понятийно-терминологического аппарата, чему Л.С. Выготский призывал учителей, психологов учиться у И.П. Павлова.

Павлов открыл закономерности высшей нервной деятельности, лежащие в основе уравнивания организма со средой, и как следствие, Выготский – эффективное обучение человека.

Изучив труды ученого-физиолога, Выготский говорит о второй сигнальной системе. Именно речь является высшим носителем этой системы. Раздражителем в ней выступает слово – средство общения, носитель абстракции и обобщения, реальность мысли. Она социально обусловлена. Вне общества, без общения с другими людьми вторая сигнальная система не развивается.

Сам Л.С. Выготский говорил о том, как важно сформировать у ребенка с нарушением интеллекта правильные стимулы, которые дают речепорождение.

Изучение особенностей психического развития слепых, глухих, умственно отсталых детей имело для Выготского общетеоретическое значение, позволяло более глубоко заглянуть в сущность не только патологических, но и нормальных проявлений

психики, обнаружить то, что в скрытой и усложненной форме существует и происходит в условиях нормального развития, способствует пониманию общих закономерностей становления и развития психики. Л.С. Выготский так же, как и И.П. Павлов, считал, что слепота, глухота и другие дефекты – это «специально оборудованный природный эксперимент, обнаруживающий и раскрывающий перед нами часто с потрясающей силой истинную природу и строение интересующего нас процесса» [2; 7].

Выготский подчеркивал целостность и единство личностного развития в норме и патологии. Основное отличие социализации слепого и зрячего ребенка – в своеобразии ее путей и способов. Единство же проявляется в общей конечной цели – адаптации к требованиям социального бытия. Поэтому компенсация предполагает направленность в будущее, стремление к освоению социальной позиции, достижению социальной полноценности [6].

У детей с ОВЗ часто встречается недоразвитие способности к восприятию и переработке информации, что проявляется в необходимости более длительного времени для этих процессов. Внимание неустойчивое, рассеянное, дети с трудом переключаются с одной деятельности на другую. Недостатки организации внимания обуславливаются слабым развитием интеллектуальной активности детей, несовершенством навыков и умений самоконтроля, недостаточным развитием чувства ответственности; память ограничена в объеме, преобладает кратковременная над долговременной, механическая над логической, наглядная над словесной.; наглядно-действенное мышление развито в большей степени, чем наглядно-образное и особенно словесно-логическое. Часто встречается недостаточность знаний об окружающем мире, недостаточно сформированы пространственные представления. Дети часто не могут установить симметричность, расположить конструкцию на плоскости, соединить ее в единое целое [2].

Проблемное поведение

Коррекция проблемного поведения – неотъемлемая часть практики специалиста. В повседневной работе учителя коррекционных школ сталкиваются с нежелательным поведением обучающихся практически ежедневно. Такое поведение затрудняет процесс обучения, подвергает риску самого ребенка и его окружение, затрудняет общение. Нежелательное поведение может проявляться в различных формах [5].

Формы проблемного поведения:

- 1) истерики (ребенок падает на пол, плачет, кричит, выгибается, стучит ногами или руками по предметам или людям вокруг);
- 2) агрессия
 - по отношению к себе (удары по голове, укусы, вырывание волос, заглатывание острых предметов);
 - по отношению к окружающим (удары, пинки, укусы, вырывание волос, ругательства, плевки);
 - по отношению к окружающим предметам (разбрасывание предметов, битье посуды, разламывание предметов);
- 3) самостимуляция (махи руками, кистями рук, прыжки, бег, крики, раскачивание тела, постукивание, закатывание зрачков глаз и проч.);
- 4) обсессивно-компульсивное поведение и стереотипы (верчение предметов, выстраивание предметов в ряд, открывание, закрывание дверей, разделение продуктов во время еды, пристрастие к одному виду одежды);

5) социально-неприемлемое поведение (громкие крики, разговоры, раздевание в публичном месте, еда из чужой тарелки, неосознанные опасности: вырваться на дорогу, игра с острыми предметами, проба на вкус несъедобных предметов).

Часто проблемное поведение может быть связано с отсутствием определенных реакций второй сигнальной системы, которые так необходимы для эффективного обучения, а именно:

- усидчивость (сидеть определенное время);
- сосредоточение (игра в игрушки, выполнение заданий);
- быстрые реакции, сотрудничество (выполнение инструкций взрослого, послушание);
- спокойное ожидание, спокойное реагирование на отказ, спокойное поведение при медицинских проверках и т.п.

Как и любое поведение, нежелательное поведение находится под влиянием факторов в окружающей среде. Коррекция нежелательного поведения производится на основе анализа взаимодействия факторов в окружающей среде и поведения [5].

Функция поведения – это влияние, которое оказывает само поведение на окружающую среду. Исследования доказали, что коррекция поведения на основе функциональной оценки является более эффективной, чем другие технологии и подходы.

Для этого с родителями проводится беседа о том, как выглядит нежелательное поведение, какую функцию в себе несет [там же].

Таблица 1 Анализ поведения

А (что было перед НП)	В (время, описание НЖ)	С (что произошло после НП)
Учитель дал Алисе (8 лет) задание «Сложи карточки по группам»	09.24 Алиса стала выбегать из-за стола, плача	Учитель отпустила Алису, чтобы девочка не кричала
		Учитель вместе с Алисой сделала половину задания, потом девочка самостоятельно доделала

Учителем-дефектологом совместно с родителями заполняются таблицы в тетрадах.

Таблица 2 Анализ даты и времени нежелательного поведения

Дата / время														
7.15														
7.30														
7.45														
8.00														
8.15														

Например: в данной таблице слева по вертикале отмечено время, по горизонтали – дата. В данной таблице фиксируется время нежелательного поведения для того,

чтобы наглядно понимать, с какой периодичностью происходит интересующее поведение и что этому предшествует. Так, фиксируемое время и дата помогли понять, почему у первоклассника происходит нежелательное поведение (кусаться) в утренние часы как реакция на одевание одежды.

Определение функции поведения специалистом.

Существует четыре основные функции поведения:

1. Привлечение внимания – социальное положительное подкрепление (внимание);
2. Доступ к желаемому – материальное подкрепление;
3. Избегание требований – социальное отрицательное подкрепление;
4. Аутостимуляция – автоматическое подкрепление (положительное или отрицательное).

Учитель-дефектолог анализирует первым делом функцию поведения:

Доступ к желаемому. Обычно поведение возникает, когда обучающийся получает отказ на его просьбу либо когда от ребенка требуют прекратить любимое занятие, которым он занят в данный момент. Это функция может также включать доступ к мотивационной сенсорной деятельности.

Избегание. Обычно это поведение возникает, когда ситуация и стимулы неприятны ребенку, когда есть трудные задания, когда занятия продолжительны и утомительны.

Привлечение внимания обычно проявляется в ситуациях, когда на обучающегося не обращают внимания (часто имеет специфический вид, когда поведение ребенка раздражает окружающих и окружающие реагируют криками, угрозами, делают сердитое выражение лица).

Автоматическое подкрепление. Когда ребенок получает сенсорные ощущения – визуальные, аудиальные, тактильные, проприоцептивные (глубокие ощущения в теле) [5].

Учитель-дефектолог использует методы функциональной оценки:

- описательный анализ;
- собеседование с родителями и учителями начальных классов;
- наблюдение ABC;
- подсчет условной вероятности.

Специалист совместно с родителями, классными руководителями, воспитателями пишет поведенческий план, в котором описывается топография и функции поведения, условия, таблицы. Ключевой момент успеха – последовательное применение плана. Это трудоемкая работа, порой эмоционально затратная.

Затем специалист и окружение ребенка выбирают стратегии коррекции нежелательного поведения. Они бывают двух видов: проактивные методы и реактивные. Проактивные методы используются до того, как произошло нежелательное поведение. Реактивные – сразу после возникновения нежелательного поведения [5].

Проактивные методы:

- безусловное подкрепление (NCR);
- дифференцированное подкрепление (DRO);
- дифференцированное подкрепление альтернативного поведения (DRA);
- дифференцированное подкрепление несовместимого поведения (DRI).

Реактивные методы:

- гашение;
- сверхкоррекция;
- тайм-аут;
- штрафы [5].

По истечении определенного времени с начала коррекции проводится подсчет эпизодов поведения, сравниваются данные до / после совместно со всеми участниками образовательного процесса. Делается вывод о проделанной работе: есть ли динамика, если нет – поиск других способов.

Для того, чтобы работа с нежелательным поведением у ребенка узких специалистов, учителей начальных классов, воспитателей, родителей была эффективна, в работе происходит установление руководящего контроля. Отказ от сотрудничества – самая распространенная проблема. Часто бывает, что функция поведения – избегание требований или взаимодействия с педагогом.

Какой прием мы используем? Это контроль над поощрениями.

1. Мы собираем любимые предметы ребенка в одном месте, доступ контролируется взрослым. В данной коробке могут быть любимые игрушки (пазлы, фонарики, магнитные планшеты, мыльные пузыри, мячики и т.п.).

2. Восприятие учителя как поощрение. Совместное времяпровождение и занятия интересной для ребенка деятельностью, четкие и простые инструкции (без вопросительного тона), использование подсказок в случае необходимости, физических в том числе.

3. Постепенное снижение частоты поощрений. Постепенный переход на периодический режим поощрений.

Хотелось бы отметить, что данный этап у всех детей протекает по-разному, кто-то начинает сразу сотрудничать со взрослыми, кому-то нужны более длительные занятия только с одним педагогом, чтобы ребенок адаптировался.

После этого этапа специалисты переходят на следующий этап формирования важных навыков коммуникации.

Если у ребенка отсутствует вокальная коммуникация, специалисты вводят совместно с родителями альтернативную коммуникацию, карточки PECS. Также учим ребенка понятиям «жди», «да», «нет», «стоп», умению просить помощь.

Развивая умение просить помощь, используем метод «Спонтанное обучение» по Л.С. Выготскому [3]. С помощью карточек предлагаем просить перерыв при выполнении сложных или однообразных учебных заданий, либо в условиях, в которых преобладает множество раздражителей.

При формировании умения отвечать «да», «нет» ребенку предлагается отказываться от предложенных неприятных стимулов, сложных заданий с помощью физической подсказки.

Также работа ведется над развитием умения выполнять простые бытовые инструкции, связанные с сотрудничеством и безопасностью. Учим ребенка откликаться на имя, команды «садись», «стой», «дай мне», «пойдем со мной». Часто первоклассников учим пользоваться визуальным расписанием для снижения частоты нежелательного поведения. В данном методе вербальные инструкции заменяются на визуальные, таким образом, они приобретают более конкретную форму [5].

Таблица 3 Изменение функций нежелательного поведения

Функция	Применение	Возможные улучшения
Доступ к желаемому	Сделка: после того как ребенок попросил желаемое, говорим: сначала задание, потом желаемое	Уменьшение проведения времени с одним и тем же желаемым стимулом, разнообразие занятий
Привлечение внимания	Сделка: после того как ребенок попросил внимания, говорим: сначала задание, потом внимание	Увеличение проведения функционального и самостоятельного досуга
Избегание требований	Выстраивание расписания заданий	Улучшение сотрудничества на занятии
Самостимуляция	Формирование навыка самозанятости	Уменьшение количества самостимулятивного поведения в свободное время

Таким образом, наша задача как специалистов в школе-интернате – снижение частоты нежелательного поведения у младших школьников с помощью использования технологии прикладного анализа поведения.

Таблица 4 Предупреждение нежелательного поведения

Функция	Что делать	Чего не делать
Доступ к желаемому	Обучить ребенка, как проявлять инициативу доступным ему способом; предоставлять мотивационные стимулы вследствие хорошего поведения	Не предоставлять ребенку желаемый предмет вследствие проблемного поведения
Привлечение внимания	Обращать внимание вследствие альтернативного поведения; обучить ребенка привлекать внимание другим способом	Не отчитывать и не повышать голос; не давать сложные инструкции
Избегание требований	Обучить ребенка просить помощи; обучить ребенка просить перемену; временно облегчить задания	Не прекращать задание и не удалять ребенка; не выводить и не отстранять ребенка
Самостимуляция	Блокировать НП и направить на более приемлемую деятельность; закреплять альтернативное поведение; расширять сферу интересов	Не игнорировать; не выводить и не отстранять ребенка

Таким образом, применяя прикладной анализ поведения для коррекции поведенческих расстройств обучающихся начальной школы с ОВЗ, мы используем научные обоснования о высшей нервной деятельности И.П. Павлова и психолого-педагогическую школу Л.С. Выготского, чтобы скорректировать, снизить частоту

нежелательного поведения у обучающихся и адаптировать их в обществе. При совместном применении данного метода классные руководители, воспитатели, родители отмечают положительную динамику: частота случаев проявления нежелательного поведения уменьшается; имеющиеся проявления не препятствуют обучению и пребыванию ребенка в коллективе.

У детей отмечается повышение способности к обучению, улучшение в поведении, развитие академических навыков, развитие самостоятельной жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. М.: Изд-во АПН РСФСР. 19С. 39-3
2. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 19С. 291-4
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 19С. 6-3
4. Дафермос Э. Переосмысление философских основ культурно-исторической теории // Мат-лы междунар. симп. «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации». М.: 20С. 100-101.
5. Лиф Р., Макэкен Д. Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме / Пер. с англ.; под общ. ред. Толкачева Л.Л. М.: ИП Толкачев, 20608 с.
6. Пиаже Ж. Комментарии к критическим замечаниям Л.С. Выготского на книги «Речь и мышление ребенка» и «Суждения и рассуждения ребенка» // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии / Под ред. Л.Ф. Обуковой, Г.В. Бурменской. М.: Гардарики. 20С. 89-
7. Чуприкова Н.И. Незвестный Выготский: культурно-историческая теория в контексте павловской теории высшей нервной деятельности и дифференциальной теории развития Х. Вернера // Культурно-историческая психология. 20Т. № 3. С. 232-2doi:10.17759/chp.2016120313

**ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К
ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Киргуева Фатима Хасановна,

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова»,

г. Владикавказ, Россия

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»,

г. Грозный, Россия

kusu@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются трудности, возникающие при работе с детьми в условиях инклюзивного обучения. Особое внимание уделяется вопросам подготовки будущих учителей математики в начальных классах, использованию инклюзивных форм обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях обычной образовательной среды.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, обучение и воспитание в обычном социуме, профессиональная подготовка учителя

**PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR TEACHING
MATHEMATICS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Fatima Kh. Kirgueva,

North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov,

Vladikavkaz, Russia

Chechen State University,

Grozny, Russia

kusu@yandex.ru

Abstract. The article discusses the difficulties that arise when working with children in inclusive education. Special attention is paid to the issues of training future teachers to teach mathematics in primary classes, the use of inclusive forms of education for children with disabilities in a normal educational environment.

Keywords: inclusive education, limited health opportunities, education and upbringing in ordinary society, professional teacher training

Многие годы в отечественном образовании дети делились на здоровых, инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Эти разные категории детей не могли получать образование вместе.

Политика государства была направлена на то, чтобы содержать детей с ограниченными физическими и психическими способностями в интернатах. Однако практика свидетельствует о том, что молодым людям, закончившим специальные учреждения, сложно адаптироваться при молодых людях, получивших общее полное

образование в специальных учреждениях, трудно адаптироваться к получению профессионального образования в обычных образовательных учреждениях. Подобное положение вещей усугубляет неравенство лиц с ограниченными возможностями.

Л.С. Выготский одним из первых обосновал идею совместного обучения [3].

Появилось инклюзивное образование, дающее каждому ребенку возможность получить образование и развиваться совместно и наравне со всеми.

Федеральный закон «Об образовании» определяет понятие «инклюзивное образование» как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [7].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 также учитывает образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья [6].

Фундаментальный принцип «образование для всех» состоит в том, что каждый человек должен иметь возможность учиться. Однако право выбора получить образование в специализированном учебном заведении остается за родителями. Но приходится часто наблюдать, что родители детей с отклонениями в развитии отказываются обучать их в специальных учреждениях и стремятся воспитывать в общеобразовательных учреждениях. Обучение и воспитание в среде сверстников дает возможность детям адаптироваться в окружающей среде. Для здоровых учащихся общение с такими детьми также приносит определенную пользу – они становятся более терпимыми и доброжелательными к таким одноклассникам.

Таким образом, можно заключить, что дети с ограниченными возможностями здоровья, скорее всего, должны развиваться в обычном социуме наравне с остальными, хотя это сложный процесс, требующий комплексного подхода.

Для развития инклюзии необходимо существование ряда аспектов:

1. Создание инклюзивной культуры, то есть создание сообщества обучающихся и принятие инклюзивных ценностей.
2. Организация поддержки для всех участников сообщества.
3. Развитие управления инклюзивным обучением.

Для успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья необходимы определенные условия:

1. Создание среды для самореализации каждого ребенка.
2. Создание надлежащих материально-технических условий.
3. Наличие индивидуальных программ по образовательным дисциплинам с учетом психофизических особенностей и возможностей обучающихся.
4. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.
5. Профессиональная подготовка педагогического коллектива.
6. Наличие специальных педагогических работников (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, социальные педагоги, воспитатели и др.) и медицинских работников [1].

Чтобы добиться успеха в этом процессе, в первую очередь многое зависит от учителя. Учителя, работающие в инклюзивном классе, должны быть высококвалифицированными и мотивированными специалистами.

Вопросами подготовки будущего педагога для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья занимались ученые Н.Д. Левитов,

К.К. Платонов, А.Г. Ковалев, Л.А. Кандыбович, П.Р. Чамата, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович.

Существенный фактор в процессе подготовки будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзии заключается в том, что их личностные качества должны отвечать требованиям, которые эта деятельность предъявляет к взаимодействию со школьниками. Желание учителя найти подход к каждому школьнику можно назвать залогом его профессионального успеха.

На современном этапе учитель начальных классов, уже обучаясь в вузе, должен получить необходимую методическую и психологическую подготовку для работы с такими детьми [2].

Для этого выпускники вуза должны владеть знаниями об особенностях реализации инклюзивного (интегрированного) образования, о трудностях в обучении математике в связи с внутренними и внешними факторами. Они должны уметь осуществлять своевременную диагностику, профилактику и коррекцию математического развития учащихся.

К сожалению, по математике почти нет адаптированных программ для обучения детей с ОВЗ, недостаточна методическая разработанность вопросов обучения математике таких детей. Приходится на занятиях методики преподавания математики в начальной школе в каждом разделе хотя бы коротко останавливаться на проблеме обучения математике детей с ОВЗ.

Ученикам общеобразовательного класса легче усваивать новые понятия на основе имеющихся способов умственных операций. Детям с ОВЗ требуется для этого значительно больше времени. Значит, таким учащимся нужно давать разнообразное количество задач, чтобы они овладели основными способами их решения. Причем, научившись решать задачи одним способом, они не могут отыскать других способов. Они медленнее, чем ученики общеобразовательного класса, пишут, считают, решают.

На занятиях по методике преподавания математики мы со студентами стараемся составлять задания и оформлять индивидуальные карточки, используя новые методы преподавания математики в совместных классах – общеобразовательных и с ЗПР. Постепенно у студентов – будущих учителей собирается портфолио.

Регулярно подбираются формы и методы работы по преодолению трудностей в развитии внимания, увеличению объема памяти, коррекции трудностей словесно-логического мышления и мыслительных процессов анализа, синтеза, классификации, обобщения.

Так, на практическом занятии, работая в группе, студентами было предложено развивать мелкую моторику, динамику движений пальцев рук. Для этого они сформулировали задания вида: из пластилина слепить плоский треугольник, круг, шар, пирамиду и т.д.

Для развития памяти полезно разучивать короткие стишки математического содержания.

Надо помнить, что основная деятельность учителя приходится на подготовку к уроку, на правильный подбор материала для разных групп обучающихся.

Сегодня в одном классе со здоровыми детьми могут обучаться слабослышащие, дети с задержкой психического развития, с проблемами зрения и недоразвитием речи, опорно-двигательного аппарата.

Так, школьникам с нарушенным слухом присуще общее недоразвитие речи, которое сказывается на процессе и качестве обучения математике.

Формирование речи обучающихся – одна из важных задач школ для слабослышащих детей, дающая возможность усвоения системы математических знаний. Студентам предлагается составить рекомендации по формированию речевых умений школьников с нарушенным слухом.

При работе в группах были предложены некоторые рекомендации будущим учителям начальных классов:

1. Приучайте ребенка смотреть на говорящего человека.
2. Следует просить ребенка повторять сказанное собеседником. Это позволит понять, насколько ребенок понимает речь. Некорректное слуховое восприятие зачастую не позволяет ребенку отличать сходные по звучанию слова (например, семь и восемь, килограмм и километр). Дети с неразвитым слухом склонны отождествлять эти слова.
3. Следует посадить ученика за первую парту напротив учительского стола.
4. В ходе занятий желательно стоять лицом к школьнику с нарушениями слуха.
5. Следует говорить на обычной громкости, но при этом произносить слова отчетливо и медленно.
6. Для обогащения математической речи использовать дополнительные приемы: выписывание нужных фраз на табличках, вывешивание их на стене, записи на классной доске, в тетрадях и т.п.

Важно научить строить индивидуальную работу на уроке – выполнение задания на карточке, индивидуального задания в тетради. Каждый ребенок должен ощущать, что он работает «как все», выполняет задание вместе с одноклассниками.

На занятиях по математике школьникам с ДЦП бывает сложно выполнять графики, чертежи и рисунки. Как правило, они медленно выполняют задания и часто утомляются. Им сложно много писать, однако они умеют думать, выполнять мыслительные операции.

Для того чтобы выработать математические навыки и умения, для учащихся с ДЦП применяются специальные педагогические приемы, средства и методики. В частности, это использование устных разминок-вычислений, обсуждение данных решений. Также дети комментируют использование того или иного порядка действий, повторяют правила, ищут ошибки, используют карточки с изображениями.

Педагог сможет максимально эффективно организовать преподавание математики школьникам с ДЦП, если заранее будет обдумывать и отбирать методики и средства работы, пользоваться инновационными педагогическими технологиями. Кроме того, необходимо выстраивать свою деятельность на основе принципа индивидуального подхода к школьникам. Следует почаще давать упражнения в тетрадях с печатной основой, проводить разнообразные тестирования и пр.

Наиболее тяжелой группой в классах общеобразовательной школы являются группы учащихся с ЗПР (задержка психического развития).

Приходится констатировать, что учащиеся с задержкой психического развития присутствуют на сегодняшний день почти во всех классах. Следует, однако, разграничивать термин ЗПР и понятие умственной отсталости. При задержке психического развития дети просто дольше и сложнее осваивают некоторые предметы или же у них замедленно развиваются те или иные психические функции. Разница между учащимися с ЗПР и учащимися с умственной отсталостью состоит в том, что, если первым будет предоставлена качественная и своевременная медицинская и педагогическая помощь, они смогут догнать остальных детей и впоследствии учиться с ними наравне.

Содержательное наполнение для учащихся с ЗПР почти не имеет отличий от обычной программы. Обучая таких школьников, необходимо делать акцент на восполнении упущенного материала. Педагог должен уделять больше времени и внимания в ходе урока детям с этим диагнозом. Зачастую приходится дополнительно

объяснять задание или тему, в то время как другие ученики уже начали выполнять работу самостоятельно. Следует спрашивать их после того, как ответят знающие ученики. Это позволит ребенку с ЗПР увидеть и понять, как нужно отвечать. Педагог должен позволять таким учащимся, отвечая или выполняя задания, использовать вспомогательные материалы в виде планов, схем, графиков, таблиц и т.д. Для этого педагогу потребуется серьезная предварительная подготовка.

Научные источники приводят сведения о том, что школьникам с отстающим речевым развитием сложно усваивать математический материал. Это обусловлено тем, что их высшие психические функции развиты недостаточно. Среди таких функций – мыслительные операции, речь, такие процессы, как внимание, память и восприятие [5]. При этом механизмы воздействия отстающего речевого развития на усвоение знаний по математике школьниками по сей день до конца не изучены. Кроме того, на сегодняшний день нет обоснованной и подтвержденной практикой методики выработки готовности к изучению математики этой категории школьников.

Отстающее речевое развитие способствует чрезмерному ограничению возможностей выработки даже самых простых математических представлений у школьников и отрицательно сказывается на усвоении ими математической речи [5].

При отработке терминов, обозначающих различные величины, необходимо обучать школьников верному построению фразы. К примеру: *мяч больше, чем мячик; большой стул – маленький стульчик; небольшая веточка – большая ветка.*

Компетентность преподавателя выражается в умении корректно отобрать речевой материал, принимая во внимание возможности учащихся.

Из сказанного можно сделать вывод, что математика дает учителю множество возможностей для того, чтобы корректировать и развивать речь школьников и вырабатывать у них связную речь.

Наибольшие возможности для выработки связной речи на уроках математики предоставляет составление и решение всевозможных задач. Ребенку следует предложить воспроизвести саму задачу, обозначить вопрос и ответить на него. Кроме того, нужно привести алгоритм решения задачи.

Важной особенностью урока в инклюзивных классах с точки зрения здоровьесберегающих технологий являются:

- 1) гигиенические условия кабинета, эстетическое содержание;
- 2) разные виды деятельности: опрос, письмо, чтение, слушание, рассказ, рассматривание наглядных пособий и т.д.;
- 3) чередование видов деятельности;
- 4) использование разных методов обучения: словесный, наглядный, аудиовизуальный, самостоятельная работа;
- 5) применение ИКТ;
- 6) проведение физкультминуток;
- 7) наличие мотивации;
- 8) эмоциональные разгрузки;
- 9) работа в группах, где здоровый ребенок работает с ребенком ЗПР, ДЦП и т.д.

Тот факт, что в России на сегодняшний день весьма распространенным явлением стала инклюзия, при которой дети с ограниченными психическими и физическими возможностями могут обучаться с обычными детьми, не просто отражает время, но и представляет собой осуществление права каждого ребенка на получение образования согласно законодательству РФ. Практика инклюзии подразумевает, что

качество жизни особенных детей и членов их семей улучшается. При этом никак не страдает качество жизни остальных участников процесса обучения. Одновременно инклюзивное образование позволяет сформировать все условия для того, чтобы добиться хороших результатов в процессе социальной адаптации и дать возможность получить образование каждому ребенку без исключения, вне зависимости от того, каковы его индивидуальные особенности, а также физические и психические способности и возможности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акимова О.И. Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. / Под. ред. С.В. Алехиной. М.: Изд-во Мос. гор. психолого-пед. ун-та, 2011.
2. Алёхина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал. 2010. № 1 (44). С. 26-32.
3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995.
4. Письмо Минобрнауки России «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» от 7 июня 2013 года № ИР-535/URL:http://www.inclusiveedu.ru/content/File/dokumenty/ir_535_07_ob_inklyuzivnom_i_korrekcionnom_obrazovanii_detey.pdf.
5. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж.И. Шиф, Т.Н. Головиной. М., 1977.]
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования 15426 [Электронный ресурс]. URL: http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс].

**О ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ
СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ-АЛАНИЯ**

Кокаева Ирина Юрьевна,

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова»,
г. Владикавказ, Россия
irina_kokaeva@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются результаты профессиональной подготовки студентов – будущих учителей двух вузов республики Северная Осетия – Алания (СОГПИ и СОГУ) к работе в условиях инклюзивного образования. При проектировании концептуальной идеи подготовки студентов направления подготовки 44.03.01 учитываются не только федеральные нормативно-правовые документы в области инклюзии, но и региональные проблемы, возникающие при внедрении интегрированного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, инновационные площадки, индивидуальный и дифференцированный подход, проблемы инклюзивного образования, перспективы инклюзивного образования, комплексная реабилитация

**ON THE PREPARATION OF STUDENT-FUTURE TEACHERS FOR THE
IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC
OF NORTH OSSETIA-ALANIA**

Irina Yu. Kokaeva,

North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov,
Vladikavkaz, Russia
irina_kokaeva@mail.ru

Abstract. The article analyzes the results of professional training of students-future teachers of two universities of the Republic of North Ossetia - Alania (SOGPI and SOGU) to work in an inclusive education. When designing the conceptual idea of training students in the 44.03.01 direction of study, not only federal regulatory documents in the field of inclusion are taken into account, but also regional problems arising from the implementation of integrated education.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, innovative platforms, individual and differentiated approach, problems of inclusive education, perspectives of inclusive education, comprehensive rehabilitation

ЮНЕСКО дала наиболее универсальное определение инклюзивного образования как целостного феномена, предполагающего равный доступ к качественному образованию всех детей без исключения [1]. Оно базируется на гуманизме, развитии интеллекта и творческих способностей детей, балансе

интеллектуальных, этнических, эмоциональных и физиологических компонентов личности

Если в зарубежных школах инклюзивное образование внедрено с 90-х годов прошлого столетия, то в России оно стало внедряться с началом реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (2010), согласно которой любой школе регламентируется обеспечение успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в среде здоровых сверстников.

Для того чтобы успешно реализовать инклюзивное образование, необходимо, прежде всего, проанализировать отношение всех субъектов образовательного процесса к инклюзии, подготовить учителей к этой работе, дать им четкие представления о формах и содержании обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [2]. Эти же компетенции необходимо сформировать у студентов – будущих учителей.

Под компетенцией понимается способность выполнять какую-либо знакомую или незнакомую деятельность на базе органического единства знаний, умений и навыков (ЗУН), а также их использование в различных ситуациях [2].

В проблемы инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья на данный момент активно включаются кафедры начального и дошкольного образования СОГУ, кафедры коррекционного обучения СОГПИ.

Анализ работы по интегрированному образованию за последние десять лет свидетельствует о том, что в основном эта интеграция касается детей, имеющих нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата. Но в соответствии с законом РФ от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» любое образовательное учреждение обязано создать условия обучения, отвечающие возможностям (в том числе уровню развития и состоянию здоровья) каждого ребенка.

В Республике с 2011 г. реализуется государственная программа Российской Федерации «Доступная среда». В 15 общеобразовательных учреждениях республики обеспечена архитектурная доступность (установлены пандусы, поручни, расширены дверные проемы, адаптированы санузлы, классы, комнаты релаксации и др.). В образовательные учреждения поступило специальное учебное, компьютерное, реабилитационное оборудование, в том числе в некоторых случаях специализированный автотранспорт для перевозки детей. В целом создана безбарьерная среда, позволяющая детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья обучаться со здоровыми сверстниками.

Внедрение инклюзивного образования в практику обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в Северной Осетии осуществляется преимущественно путем создания на базе общеобразовательных учреждений экспериментальных площадок. В образовательных учреждениях осуществляется деятельность по обучению, воспитанию, оздоровлению, адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, обновлению содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы с целью повышения качества и эффективности образования.

Организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья ведется в двух направлениях:

- развитие системы инклюзивного образования и реализация в республике государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» в целях обеспечения права детей с ограниченными возможностями здоровья на совместное обучение с детьми, не имеющими отклонений в развитии;

- совершенствование деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений республики, реализующих адаптированные общеобразовательные программы [4].

В настоящее время в Республике Северная Осетия-Алания насчитывается более 1300 детей с ограниченными возможностями здоровья [3]. Различными формами организации образования из них охвачено 1128 детей. При этом по надомной форме обучается 215 детей с ограниченными возможностями здоровья; сочетают очную и дистанционную форму обучения в школе 362 ребенка. Кроме того, в государственных и муниципальных общеобразовательных школах-интернатах обучается 77 детей-инвалидов.

В соответствии с приказом Министерства от 31.01.2013 № 77 «О создании Республиканского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования» на базе Северо-Осетинского республиканского института повышения квалификации работников образования создан ресурсный центр по развитию инклюзивного образования, который осуществляет: повышение профессиональной компетенции, методическую и информационную поддержку педагогов, реализующих инклюзивную практику в образовательных учреждениях; комплексное сопровождение и поддержку детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи; информационно-правовую поддержку семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья [4].

Образцом наиболее оптимальной организации инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья может служить опыт работы общеобразовательной школы-интерната среднего (полного) общего образования г. Владикавказа. В настоящее время в учреждении обучается 21 ребенок с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата. Здание и территория учреждения оборудованы необходимыми средствами, обеспечивающими доступность для детей с ОВЗ учебных классов, санузлов и других помещений интерната.

В школе-интернате создана система комплексной помощи в освоении основных общеобразовательных программ, осуществляется коррекция недостатков в физическом и психическом развитии обучающихся, их социальная адаптация. Также созданы специальные условия обучения и воспитания, позволяющие учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

В Центре дистанционного обучения г. Беслана обучаются 182 ребенка-инвалида, преподавательскую деятельность ведут 123 педагога. Учебный процесс построен на интеграции очного и дистанционного обучения. Совместно со школами, в которых большинство детей-инвалидов продолжают осваивать образовательные программы, для каждого ученика разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут. Он включает учебную, реабилитационную, коррекционную работу и дополнительное образование. Программы основного общего и дополнительного образования осваивают дети с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, а также с соматическими заболеваниями, не имеющие нарушений интеллектуального развития.

На базе Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции осуществляет свою работу Республиканская психолого-медико-педагогическая комиссия (РПМПК). В ее задачи входит диагностика психического, физического и интеллектуального развития, выявление причин отклонений в поведении детей, разработка программ комплексной педагогической, психологической, социальной и медицинской помощи детям. Только за 2016/17 учебный год обследование в РПМПК прошли 638 детей в возрасте от 1 года до 17 лет.

В республике успешно функционирует сеть специализированных образовательных учреждений. Она включает в себя специальные (коррекционные) образовательные учреждения, центры психолого-медико-педагогической помощи детям, общеобразовательные школы-интернаты, а также дошкольные образовательные

учреждения и группы в них, осуществляющие коррекционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов [4].

Все специальные (коррекционные) учреждения республики оснащены автоматической пожарной сигнализацией, кнопкой тревожной сигнализации, а также в каждом из них организована охрана зданий и территории на условии договоров с частными охранными предприятиями.

Указанные учреждения имеют лицензии на осуществление образовательной деятельности, полностью укомплектованы необходимыми педагогическими и медицинскими кадрами в соответствии с требованиями к учреждениям данного типа с учетом количества обучающихся и воспитанников. Педагогические и медицинские работники учреждений в соответствии с требованиями законодательства своевременно проходят аттестацию и курсы повышения квалификации.

Слабовидящие и незрячие дети школьного возраста (3 чел.) из республики по договору, заключенному Министерством, обучаются в специальной (коррекционной) школе-интернате для слабовидящих и незрячих г. Кисловодска, находясь на полном государственном обеспечении.

В средней общеобразовательной школе № 14 г. Владикавказа с 2014/15 учебного года функционируют коррекционные классы для 5 детей с тяжелыми нарушениями зрения. В средней общеобразовательной школе № 1 г. Владикавказа с 2017 г. планируется организовать инклюзивное обучение детей с расстройством аутистического спектра.

Продолжают успешно функционировать специальные (коррекционные) группы в профессиональном училище № 8 г. Беслана, в которых созданы все условия для успешного овладения профессиональными навыками детей с ограниченными возможностями здоровья в целях их дальнейшей социализации. В 2015 г. 6 воспитанников специального (коррекционного) детского дома для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья «Надежда» планируют поступить на обучение в профессиональное училище № 8, еще 6 бывших воспитанников детского дома окончили вышеуказанное училище по специальностям «штукатур» и «швейное дело».

В Центре психолого-педагогической реабилитации и коррекции профориентация включает в себя разные формы работы (беседы, экскурсии, психологические тренинги, деловые игры, анкетирование, работа с родителями, встречи с представителями училищ). Большинство выпускников Центра продолжают обучение в профессиональных училищах № 17, 1, 3, 5, в специальном профессиональном училище открытого типа с. Михайловское, где приобретают следующие специальности: слесарь механосборочных работ, слесарь-ремонтник, рабочий по текущему ремонту здания, маляр, штукатур, облицовщик-плиточник, разнорабочий, плотник, столяр, обойщик мебели, швея-мотористка, рабочий по комплексному обслуживанию здания (уборщица), санитар, помощник воспитателя, рабочий по кухне, водитель автокара, токарь, курьер, экспедитор, брошюровщик, гардеробщик, штопальщица и др.

Обучающиеся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для глухих, слабослышащих и позднооглохших детей имеют возможность получать профессиональную подготовку. Обучаясь в школе-интернате, они параллельно овладевают: девочки – специальностью «швея» 2-го разряда в профессиональном лицее № 4, мальчики – специальностью «столяр» в профессиональном училище № 3. По завершении обучения дети получают документ о присвоении квалификации. В 2019/20 учебном году посещали указанные учебные заведения 8 девочек и 14 мальчиков.

Улучшается материально-техническая база социально-педагогических учреждений. Все специальные (коррекционные) образовательные учреждения

обеспечены учебниками и учебной литературой, обновлена материально-техническая база, проведены капитальные ремонты столовых, спортивных залов, укомплектованы необходимым оборудованием медицинские блоки, закуплен автотранспорт для перевозки детей.

Анализ теории и практики внедрения и реализации инклюзивного образования в образовательных учреждениях Северной Осетии позволил выделить следующие проблемы реализации этой формы специального образования:

- в общеобразовательных школах районов республики отсутствуют коррекционные классы для детей с легкой умственной отсталостью, что создает трудности в обеспечении права таких детей на получение образования с учетом особенностей их психофизического развития по месту жительства;

- администрации местного самоуправления районов республики уделяют недостаточное внимание обеспечению доступности общеобразовательных учреждений для инклюзивного обучения детей-инвалидов.

Еще одной проблемой внедрения инклюзивного образования в практику обучения детей с ограниченными возможностями здоровья является подготовка педагогов общеобразовательных школ к обучению и воспитанию детей данной категории. В целях решения этой проблемы необходимо обеспечить подготовку педагогических работников по специальности «учитель-дефектолог».

Результаты деятельности вышеназванных инновационных площадок позволяют говорить о реальных возможностях и широких перспективах осуществления инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в Северной Осетии – Алании.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акимова О.И. Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Мат-лы междунар. науч. практ. конф. / под ред. С.В. Алехиной. М.: Изд-во Мос. гор. психолого-пед. ун-та, 20С. 10-11.
2. Кокаева И.Ю. Подготовка студентов к здоровьесберегающей деятельности в начальной школе // В сб.: Образование, охрана труда и здоровье. Мат-лы IV Междунар. заоч. науч.-практ. конф. Науч. ред.: О.Г. Бериев, Т.М. Тезиев. 20С. 59-62
3. Кокаева И.Ю. Формирование здорового и безопасного образа жизни бакалавров – будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки // Современные проблемы науки и образования. 20№ 5. С. 48.
4. Сидамонти Э.Т., Кокаева И.Ю. Национальные игры как средство развития здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья // В сб.: Молодые ученые в решении актуальных проблем науки. Мат-лы V Междунар. науч.-практ. конф. Совет молодых ученых и специалистов при главе Республики Северная Осетия-Алания, Министерство РСО-Алания по делам молодежи, физической культуры и спорта. Владикавказ, 20С. 603-606.
5. Уригаева М.В., Шанаева С.О., Юрловская И.А. Инклюзия: за и против - взгляд ученых // В сб.: Роль инноваций в трансформации современной науки. Сб. ст. междунар. науч.-практ. конф.: в 4 ч. 20С. 167-10.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Кокаева Ирина Юрьевна,

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»,

г. Грозный, Россия

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова»,

г. Владикавказ, Россия

irina_kokaeva@mail.ru

Баскаева Жанна Хасанбековна,

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова»,

г. Владикавказ, Россия

zhanna-64@mail.ru

Аннотация. В работе показана эффективность разработанной концепции по формированию профессиональной компетентности студентов – будущих учителей к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы и предложенных для этого педагогических условий.

Ключевые слова: инклюзивное образование, студенты – будущие учителя, профессиональная подготовка, компетентность

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS - FUTURE
TEACHERS TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF PRIMARY SCHOOL**

Irina Yu. Kokaeva,

Chechen State University,

Grozny, Russia

North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov,

Vladikavkaz, Russia

Zhanna Kh. Baskaeva,

North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov,

Vladikavkaz, Russia

Abstract. The paper shows the effectiveness of the developed concept for the formation of the professional competence of students – future teachers to work in an inclusive educational environment of an elementary school and the pedagogical conditions proposed for this.

Keywords: inclusive education, students – future teachers, professional training, competence

Федеральный закон «Об образовании» (ст.3; ст.24) гарантирует всем детям, независимо от их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, равный доступ к образованию. В России около 5% (4 млн) детей,

поступающих в школу, относятся к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1]. Поэтому в процессе профессиональной подготовки необходимо научить студентов работать со школьниками с разным состоянием здоровья, в том числе и с особыми образовательными потребностями.

Инклюзивное образование активно входит в практику российских общеобразовательных школ. Права лиц с различными образовательными потребностями закреплены федеральными законами («Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г.; «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 г.; Конвенция ООН «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 3 мая 2012 г. и др.).

Исследованиями зарубежных и отечественных ученых доказана целесообразность интеграции детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников в массовой школе. Подобная интеграция детей в едином образовательном пространстве при определенных условиях может стать средством эффективного развития детей с различным состоянием здоровья и способностями, способствовать их социальному, эмоциональному, духовно-нравственному и физическому оздоровлению [2; 3]. В связи с этим поиск условий для профессиональной подготовки бакалавров – будущих учителей по реализации качественного обучения детей с различными потребностями и возможностями здоровья на фоне их психофизического, духовно-эмоционального и социального оздоровления приобретает особую актуальность.

Профессиональный стандарт «Педагог» и Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) ориентируют современного учителя на формирование компетенций, необходимых для реализации инклюзивного образования. Однако выпускники педагогических факультетов – будущие учителя не готовы сегодня (ни профессионально, ни психологически) реализовать то гуманистическое направление, которое обеспечивает равный доступ к образованию всем обучающимся, в том числе имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ).

Следует признать, что интегрированное (инклюзивное) образование сегодня внедряется без серьезной специальной подготовки будущих учителей. Педагогические вузы не в полной мере используют технологии подготовки студентов к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы [3].

Инклюзивно-образовательная среда начальной школы – это особая среда, в которой создаются благоприятные условия для обучения, роста и развития здоровых школьников и школьников с ограниченными возможностями здоровья.

К настоящему времени трудами зарубежных (Susan J. Peters, Brandon T., Charlton J., J. Mc. Leskey, F. Polat) и отечественных (Л.В. Антропова, Н.Н. Малофеев, М.Л. Любимов; С.А. Черкасова, Н.М. Назарова; А.Д. Гонеев, Е.И. Пургина, В.В. Хитрюк; О.А. Денисова, М.М. Семаго и др.) ученых накоплен опыт подготовки учителей к реализации инклюзивного образования.

Сравнительный анализ исторических и социальных детерминант развития инклюзивных процессов в различных странах [2] позволяет определить эффективные педагогические условия для качественной профессиональной подготовки студентов – будущих учителей начальной школы.

Вместе с тем говорить о готовности студентов – будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования преждевременно. Для формирования профессиональной компетентности студентов – будущих учителей к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды в начальной общеобразовательной школе необходимо продумать дидактическую модель, педагогические условия ее реализации в вузе, определить содержание, эффективные подходы, принципы, а также технологии. При этом следует помнить, что образовательным результатом подготовки

студентов – будущих учителей к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы является комплекс компетенций.

Особая ответственность в этом отношении ложится на подготовку учителей начальной школы, которые работают со школьниками в период активного роста и развития, в так называемый сенситивный период. Но как показывает практика, студентов – будущих учителей начальной школы ориентируют в процессе профессиональной подготовки не на индивидуальные возможности и потребности обучающихся, а на типовые положения и академическую успешность здоровых школьников.

Изложенное выше является основанием для выдвижения противоречий, требующих срочного разрешения, а именно:

– между сложившейся системой профессиональной подготовки будущих учителей и потребностью начальной школы в специалистах, готовых качественно осуществлять образовательную деятельность с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей младших школьников с ограниченными возможностями здоровья;

– между необходимостью формирования компетентности (готовности) бакалавров – будущих учителей к работе в инклюзивно-образовательной среде и отсутствием модели такой подготовки в педагогическом вузе;

– между необходимостью обеспечения «без дискриминации качественного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [4] и слабой теоретической и практической готовностью выпускников педагогических институтов обучать детей с ограниченными возможностями здоровья в среде здоровых сверстников;

– между компетентным подходом к профессиональной подготовке студентов и отсутствием комплекса обоснованных условий, направленных на формирование компетенций, необходимых будущему учителю для работы в инклюзивно-образовательной среде начальной школы.

Учитывая актуальность исследования, а также сформулированные противоречия и выдвинутую проблему, была выбрана тема диссертации «Формирование профессиональной компетентности студентов – будущих учителей для работы в инклюзивно-образовательной среде начальной школы».

Цель исследования – определить педагогические условия формирования у бакалавров компетентности, необходимой для работы в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы.

Успешное формирование у бакалавров – будущих учителей компетентности, необходимой для работы в инклюзивно-образовательной среде начальной общеобразовательной школы, возможно, если:

- подготовка студентов в педагогическом вузе строится в соответствии с Федеральными законами и требованиями по обеспечению качественным образованием обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

- будущие учителя имеют четкое представление о специфике, сущности работы в инклюзивно-образовательной среде и комплексе компетенций, необходимых для реализации инклюзивного (интегрированного) образования;

- будет разработана концепция формирования компетентности студентов – будущих учителей для работы в инклюзивно-образовательной среде начальной общеобразовательной школы;

- в процессе профессиональной подготовки бакалавров по направлению 44.03.01 Педагогическое образование будут созданы педагогические условия,

соответствующие инновационному и компетентностному подходам обучения в высшей школе.

Методологическую основу исследования составили известные научные положения и концепции: теория системного подхода (В.Г. Афанасьев, Т.А. Ильина, В.Д. Шадриков и др.); гуманистическая теория личности (А.Г. Асмолов, М.Н. Берулава, Л.С. Выготский, К. Роджерс, В.И. Слободчиков и др.); теория аксиологического подхода и ценностных ориентаций (В.И. Геницианский, В.А. Сластенин и др.); основные подходы изучения профессиональной готовности (П.К. Анохин, М.И. Виноградов, В.Л. Зинченко, А.Г. Ковалев, А.К.Маркова, Д.Н. Узнадзе, А.А.Ухтомский, В.Д. Шадриков и др.); концепция компетентностного подхода (А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, М.Д. Ильязова, А.В. Хуторской) и другие.

В исследовании принимали участие 85 студентов СОГПИ и СОГУ (51 человек – направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование» и 34 человека – 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями). Исследование осуществлялось в 2016 и 2021 гг.

В образовательном пространстве начальной школы увеличивается число детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Образовательная среда, в которой младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья обучаются вместе с остальными сверстниками в те же самые календарные сроки, называется инклюзивно-образовательной средой начальной школы. К современным педагогам, прежде всего к учителям начального общего образования, предъявляются требования, связанные с обучением школьников с разным состоянием здоровья. В процессе профессиональной подготовки в высшем учебном учреждении у студентов – будущих учителей необходимо сформировать компетентность, необходимую для обучения школьников с различным состоянием здоровья. Для этого придется разрабатывать традиционную программу для одних, другим предусмотреть специальную поддержку для реализации этой программы, а для третьих составлять индивидуальную программу обучения, чтобы ребенок с особыми возможностями и потребностями мог обучаться в классе со сверстниками.

В качестве критериев сформированности компетентности студентов – будущих учителей работать в условиях инклюзивно-образовательной среды выступают: мотивационный – сформированность совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения; когнитивный – наличие системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения, а также опыта познавательной деятельности; операционный – освоенные способы и опыт решения конкретных профессиональных задач (обучения, воспитания и развития учащихся); рефлексивный – наличие способности к рефлексии познавательной, а также профессиональной деятельности в условиях инклюзивного (интегрированного) образования.

Критериями сформированности компетентности студентов – будущих учителей к работе в инклюзивно-образовательной среде начальной школы являются когнитивный, эмоциональный, коммуникативный и рефлексивный.

Структурными компонентами профессиональной компетентности студентов – будущих учителей к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды являются когнитивный, поведенческий, коммуникативный и рефлексивный компоненты. Каждый из них содержательно включает комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций. Для оценки сформированности этих компетенций выделены нулевой, низкий (интуитивный); средний (репродуктивный, или функциональный); высокий (профессиональный) уровни. Профессиональный уровень обеспечивает достаточный уровень компетентности и свободу выбора когнитивных и коммуникативных стратегий, технологий педагогической деятельности.

Репродуктивный и профессиональный уровни обеспечиваются гармоничным сочетанием отдельных компонентов.

Формирование профессиональной компетентности в педагогическом вузе обеспечивается созданием комплекса педагогических условий:

а) специально разработанной ООП по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование с продуманной педагогической практикой;

б) разработанной концепцией инклюзивного образования, включающей организационно-педагогические, содержательно-педагогические и процессуально-педагогические возможности для формирования профессиональной компетентности студентов – будущих учителей;

в) активным включением волонтерского движения инклюзивного направления;

г) совершенствованием воспитательной и научно-исследовательской работы в плане внутренней и внешней инклюзии;

д) внедрением модели формирования профессиональной компетентности студентов – будущих учителей к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы.

Проведенное на констатирующем этапе эксперимента среди студентов 1-4-х курсов коррекционно-педагогического факультета СОГПИ и психолого-педагогического факультета СОГУ анкетирование свидетельствует об отсутствии у большинства выпускников готовности работать в условиях инклюзивно-образовательной среды. Студенты СОГПИ (43%) и СОГУ (50%) не имеют представления об инклюзивном (интегрированном) обучении детей с ОВЗ в общеобразовательной школе.

После внедрения в образовательный процесс разработанной нами концепции формирования профессиональной компетентности студентов – будущих учителей в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы уровень профессиональной подготовки стал гораздо выше. Были созданы специальные педагогические условия, которые, выступая в качестве средовых факторов, оказывали большое влияние на формирования компетентности будущего учителя к профессиональной деятельности в школе.

1. Использование учебных занятий, формирующих теоретические и практические знания об инклюзивном образовании.

2. Включение в содержание профессиональной подготовки систематизированных знаний и способов деятельности, обеспечивающих овладение будущим учителем методами обучения в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы

3. В исследовании утверждается, что освоение программы «Тьюторская работа в области инклюзии», разработанная на факультете свободного развития СОГПИ, позволит будущему учителю овладеть методами работы в условиях инклюзивно-образовательной среды; педагогическими приемами, позволяющими организовать свободное обсуждение проблемы, обмен мнениями, полемику и диспуты.

4. Совершенствование волонтерского движения в СОГПИ является хорошей практикой для формирования у будущего учителя совершенно иного, более глубокого в ценностном плане отношения к детям с ОВЗ.

Результаты повторного анкетирования студентов выпускных курсов представлены на рисунке.

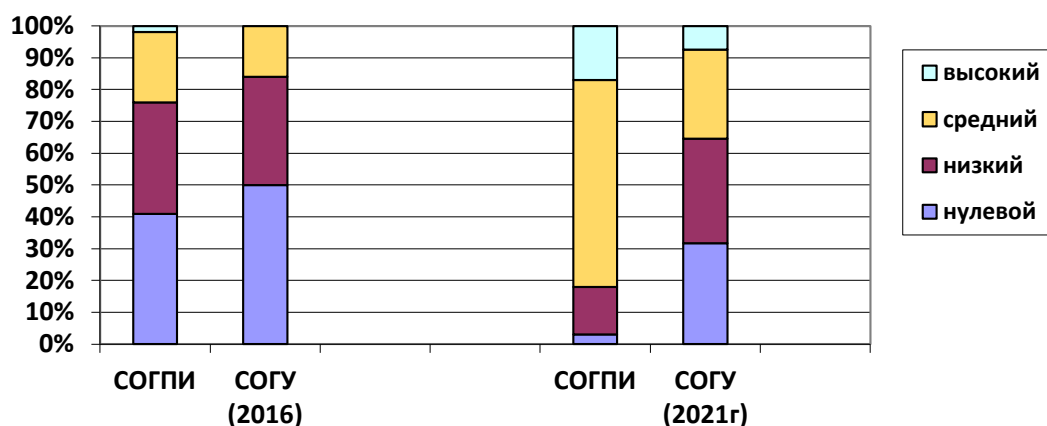


Рисунок. Уровни сформированности исследуемой компетентности у выпускников СОГУ и СОГПИ в начале и в конце эксперимента

Об эффективности модели и комплекса педагогических условий можно судить по динамике выборочных средних значений готовности. Таким образом, полученные расчетные данные убедительно указывают на то, что формирование профессиональной компетентности студентов – будущих учителей для работы в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы эффективно, если в образовательном процессе вуза используется специально разработанная концепция и комплекс педагогических условий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 28.2021).
2. Акимова Л.А. Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию «Образование без границ» [Электронный ресурс] URL: <http://www.edu-open.ru> (дата обращения: 28.2021).
3. Кокаева И.Ю. Развитие регионального образовательного пространства как фактор сохранения и укрепления здоровья младших школьников: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Владикавказ, 20 34 с.
4. Сидамонти Э.Т. Формирование у студентов – будущих учителей профессиональной компетентности к инклюзивному обучению // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 20 № 3. С. 38-41.

**ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ
ИНКЛЮЗИВНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Коробичина Севиль Серверовна,
МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония»,
г. Новороссийск, Россия
dc8garmoniya@mail.ru

Чернышенко Нина Сергеевна,
МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония»,
г. Новороссийск, Россия
tamanskay@inbox.ru

Аннотация. В статье представлено содержание методического продукта «Персонализированной карты профессионального развития педагогических работников инклюзивной дошкольной образовательной организации», разработанного и апробируемого в условиях муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида № 8 «Гармония» муниципального образования город Новороссийск. Данный продукт является инструментом сопровождения, регулирования и контроля процесса непрерывного профессионального развития педагогов инклюзивной ДОО. Авторы статьи указывают на перспективу использования персонализированной карты в работе с педагогическими работниками, которая заключается в увеличении количества педагогов инклюзивной ДОО с высоким уровнем профессионального развития.

Ключевые слова: инклюзивная дошкольная образовательная организация, непрерывное профессиональное развитие педагогических работников ДОО, персонализированная карта

**AN EFFECTIVE TOOL FOR SUPPORTING THE CONTINUOUS PROFESSIONAL
DEVELOPMENT OF TEACHERS OF AN INCLUSIVE PRESCHOOL
EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Sevil S. Korobitsina,
MADOU kindergarten of the combined type No. 8 "Harmony",
Novorossiysk, Russia
dc8garmoniya@mail.ru

Nina S. Chernyshenko,
MADOU kindergarten of the combined type No. 8 "Harmony",
Novorossiysk, Russia
tamanskay@inbox.ru

Abstract. The article presents the content of the methodological product "Personalized map of professional development of teachers of preschool educational organizations", developed and tested in the conditions of the municipal autonomous preschool educational institution of the

kindergarten of the combined type No. 8 "Harmony" of the municipal formation of the city of Novorossiysk. This product is a tool for supporting, regulating and controlling the process of continuous professional development of teachers of inclusive pre-school education. The authors of the article point to the prospect of using a personalized map in working with teaching staff, which is to increase the number of teachers of inclusive pre-school education with a high level of professional development.

Keywords: inclusive preschool educational organization, continuous professional development of pre-school teachers, personalized map

Инновационные изменения в системе образования, связанные с реализацией Национального проекта «Образование», Федерального проекта «Учитель будущего», Распоряжения Правительства РФ от 31.12.2019 года № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ», Государственной программы РФ «Развитие образования» на 2018-2025 годы, утвержденной постановлением Правительства РФ от 27.12.2017 г., Стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью до 2030 года, Профессиональными стандартами, стремительной информатизацией и цифровизации общества требуют от педагогического работника инклюзивной дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) поменять ролевой стандарт от транслятора знаний к позиции тьютора, консультанта, наставника. Педагог постепенно переходит к новому качеству профессиональной деятельности: изменяет ее содержание, совершенствует и обогащает собственные компетентности, позволяющие достичь приоритетных целей дошкольного образования.

В данном контексте речь пойдет именно о сопровождении процесса непрерывного профессионального развития педагогических работников инклюзивной ДОО. Понятие «Непрерывное профессиональное развитие» рассматривается нами сознательно, оно же является предметом научно-исследовательской деятельности в рамках функционирующей краевой инновационной площадки на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида № 8 «Гармония» муниципального образования город Новороссийск (далее – МАДОУ д/с № 8 «Гармония»).

Предлагаемое понятие более обширное, включающее не только наращивание профессиональных компетентностей, а представляющее собой динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, который ведет к накоплению профессиональных компетенций, развитию профессионально значимых личностных качеств, повышению эффективности профессиональной деятельности, что в совокупности дает результат непрерывного самосовершенствования и развития.

Возникает закономерный вопрос: как помочь педагогическим работникам находиться в режиме непрерывного профессионального развития? Как грамотно отстроить процесс сопровождения и регулирования, при этом отвечая требованиям стандартов, предъявляемых к педагогам? Какие эффективные инструменты можно использовать на внутриорганизационном уровне?

Творческая группа МАДОУ д/с № 8 «Гармония» в процессе научно-исследовательской деятельности нашла ответ на поставленные вопросы, спроектировав и наполнив содержанием методический продукт – «Персонифицированные карты профессионального развития педагогических работников инклюзивной ДОО». Персонифицированная карта – это методический продукт самоорганизованного и опосредованного планирования и прогнозирования достижения непрерывного

профессионального развития педагогических работников всех должностных единиц инклюзивной дошкольной образовательной организации. Она же является инструментом сопровождения, регулирования и контроля процесса непрерывного профессионального развития педагогов инклюзивной ДОО.

Результатом использования персонифицированной карты в работе с педагогическими работниками является повышение уровня их профессионального развития, что приведет к увеличению количества педагогов инклюзивной ДОО с высоким уровнем личностной и профессиональной самоорганизации за счет уменьшения числа педагогов с недопустимым уровнем профессионального развития. Персонифицированная карта профессионального развития педагогов инклюзивной дошкольной образовательной организации составлена с учетом актуальной ситуации профессионального развития педагогических работников МАДОУ д/с № 8 «Гармония», личностных и профессиональных ожиданий педагогов, социальных запросов и предъявляемых к ним правовых и административных требований.

Апробируемая в условиях МАДОУ д/с № 8 «Гармония» персонифицированная карта профессионального развития педагогических работников рассмотрена на научно-методическом совете ДОО. Работа с картой регламентирована локальными актами: положением о реализации научно-исследовательской деятельности в ДОО, приказом об апробации методических продуктов краевой инновационной площадки. Карта заполняется перед началом учебного года. В течение года педагог обращается к ней с целью внесения коррективов или дополнений.

Карта определяет цели, задачи, приоритетные направления и конкретные меры по обеспечению непрерывного профессионального развития педагогических работников в соответствии с реализуемой инновационной моделью в условиях детского сада «Гармония».

Цель персонифицированной карты – обеспечение достижения непрерывного профессионального развития педагогических работников инклюзивной дошкольной образовательной организации.

Задачи, обозначенные содержанием персонифицированной карты, отвечают компонентам и уровням реализуемой в условиях МАДОУ д/с № 8 «Гармония» инновационной модели:

- создать условия для непрерывного роста образования каждого педагогического работника инклюзивной ДОО (формальные, неформальные, информальные формы образования);

- организовывать, координировать, контролировать процесс развития профессиональных компетентностей педагогов инклюзивной ДОО (профессиональных компетенций, профессионально значимых личностных качеств);

- способствовать повышению уровня эффективности профессиональной деятельности педагогических работников инклюзивной ДОО (аттестация, трансляционная активность, инновационно-исследовательская и научно-методическая деятельность, участие в конкурсах профессионального мастерства, повышение уровня достижений обучающихся и другое);

- мотивировать каждого педагога ДОО на перспективу его карьерного роста.

По сути, персонифицированная карта – это индивидуальная траектория непрерывного профессионального развития, состоящая из «Общих сведений о педагоге», «Диагностического профиля педагогического работника инклюзивной ДОО», «Инструментальных решений устранения дефицита профессиональных компетенций педагогического работника инклюзивной ДОО», «Траектории развития профессионально значимых личностных качеств педагогического работника

инклюзивной ДОО», «Маршрутизации повышения эффективности профессиональной деятельности педагогического работника инклюзивной ДОО».

Индивидуальная траектория непрерывного профессионального развития рассматривается как персональный путь реализации профессионального и личностного роста. Построение индивидуальной траектории в условиях инклюзивной ДОО заключается в самостоятельном и мотивированном овладении педагогами совокупностью личностных и профессиональных ценностей, технологий, опыта творчества – направленное движение педагога относительно уровней профессиональной компетентности.

Проектирование индивидуальной траектории непрерывного профессионального развития педагогического работника инклюзивной ДОО предваряет комплексная диагностика профессионального развития педагога. Этапами проектирования индивидуальной траектории непрерывного профессионального развития педагогических работников является ранее обозначенная структура персонифицированной карты. Разберем более подробно работу с каждым разделом.

Итак, раздел «Общие сведения о педагогическом работнике ДОО» предполагает предоставление информации о педагоге общего плана в таблице. Общие сведения заполняются педагогом самостоятельно на начало учебного года и в течение года в случае необходимости (например, смена фамилии). Пример приведен в таблице 1.

Таблица 1. Общие сведения о педагогическом работнике ДОО

1	ФИО педагогического работника	<i>Иванова Мария Ивановна</i>
2	Занимаемая должность	<i>Воспитатель дошкольной группы комбинированной направленности для нормально развивающихся детей и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата</i>
3	Образование	<i>Высшее</i>
4	Педагогический стаж	<i>5 лет</i>
5	Стаж работы в данной организации	<i>3 года</i>
6	Квалификационная категория (приказ, дата)	<i>Соответствует занимаемой должности, приказ № 23 от 04.04.2019 года</i>
7	Плановая курсовая подготовка (дата)	<i>01.09.2021 г.</i>

Таким образом, складываются необходимые представления о педагоге, позволяющие своевременно проводить необходимые процедуры: аттестация, повышение квалификации, сопровождение молодого специалиста, реализация наставничества и так далее.

Следующий раздел карты – «Диагностический профиль педагогического работника инклюзивной ДОО», в котором отражаются результаты исследования уровня профессионального развития педагогов инклюзивной ДОО на графиках «Диагностические профили». Профили наглядно демонстрируют уровни сформированности профессиональных компетенций, профессионально значимых личностных качеств, эффективности реализации профессиональной деятельности в выделенных секторах поля графика. Диагностический профиль каждого педагогического работника позволяет определить проблему для дальнейшего выбора вариантов ее решения.

Диагностика профессионального развития педагогических работников дошкольной образовательной организации направлена на выявление уровня сформированности:

1) профессиональных компетенций: предметных, психолого-педагогических, методических, информационно-коммуникационных, правовых, где 4-5 баллов – прогрессивный уровень сформированности, 3-2 балла – базовый уровень сформированности, 0-1 – недопустимый уровень сформированности профессиональных компетенций. Количество выявленных баллов отмечается на графике «Диагностический профиль профессиональных компетенций». Профиль строится на начало учебного года и в завершение. Таким образом, отслеживается динамика изменений уровня профессиональных компетенций.

2) профессионально важных личностных качеств (далее – ПЗЛК): коммуникативных, когнитивных, мотивационных, рефлексивных, творческих, перцептивных, ценностных, где 4-5 баллов – высокий уровень сформированности, 2-3 балла – оптимальный, 0-1 – критический. Количество выявленных баллов отмечается на графике «Диагностический профиль профессионально значимых личностных качеств». Профиль строится на начало учебного года и в завершение. Таким образом, отслеживается динамика изменений уровня ПЗЛК

3) эффективности реализации видов профессиональной деятельности педагогического работника, определенной как формальный показатель активности педагога. По данному показателю не формируется профиль. Констатируется уровень эффективности педагога в графе, согласно суммируемым баллам по карте оценки эффективности реализации профессиональной деятельности педагогического работника.

В случае, если диагностический профиль демонстрирует недопустимый уровень сформированности профессиональных компетенций, то педагог включается в серию мероприятий по устранению дефицита профессиональных компетенций. Устранение дефицита профессиональных компетенций педагогического работника инклюзивной ДОО осуществляется через анализ личностных мотивов каждого педагога, его профессиональных интересов, запросов (профессиональных изысканий), определение цели, задач. Со стороны административного состава происходит создание организационно-педагогических условий, способствующих устранению дефицитов профессиональных компетенций (предметных, методических, психолого-педагогических, правовых, информационно-коммуникационных) или обогащению. Обязательным условием является прогнозирование результатов достижений педагога в направлении устранения дефицитов профессиональных компетенций или их обогащения. В карте педагог работает с таблицей, которую заполняет самостоятельно, за исключением пункта № 4 «Необходимые организационно-педагогические условия» (таблица 2). Данный пункт прорабатывается педагогическим работником совместно с руководителем, методистом инклюзивной ДОО. Определяются направления в режиме непрерывного образования (формального, неформального, неформального).

Таблица 2. Повышение уровня профессиональных компетенций педагогического работника ДОО в течение (указать учебный год)

1	Личностные мотивы	
2	Профессиональные интересы	
3	Цель, задачи устранения или обогащения профессиональных компетенций	
4	Необходимые организационно-педагогические условия	
5	Прогнозирование результатов	

Следующий подраздел – «Траектория развития профессионально значимых личностных качеств педагогического работника инклюзивной ДОО» – предполагает реализацию мероприятий воздействия, направленных на развитие профессионально значимых личностных качеств педагогических работников: коммуникативных, когнитивных, мотивационных, рефлексивных, творческих, перцептивных, ценностных.

В соответствии с диагностическим профилем определяется необходимость включения педагога в интерактивные мероприятия (занятия), указывается обязательное посещение данных мероприятий, рекомендованное посещение или приглашение в качестве сомодератора в случае высоких показателей уровня сформированности ПЗЛК педагогического работника. Вашему вниманию представлена таблица, в которой фиксируется дата включения в интерактивные занятия педагога, также указывается его номер, отражается степень участия педагога: обязательное, рекомендуемое, сомодераторство.

Подраздел **«Маршрутизация повышения эффективности профессиональной деятельности педагогического работника инклюзивной ДОО»**. Маршрутизация – это процесс определения следования к достижению высокого уровня эффективности профессиональной деятельности педагогического работника дошкольной образовательной организации. Содержание маршрутизатора приоритетно формируется согласно планируемым муниципальным и региональным мероприятиям. Независимо от уровня эффективности профессиональной деятельности педагогического работника (прогрессивный, базовый, недопустимы уровень), выявленного в ходе диагностических мероприятий, маршрутизатор заполняется в сопровождении руководителя, методиста. Педагог может по собственной инициативе дополнить содержание маршрутизатора мероприятиями, которые отвечают повышению эффективности видов его профессиональной деятельности. Маршрутизатор заполняется педагогом на начало учебного года, в завершение учебного года ставится отметка об исполнении содержания маршрутизатора, проводится количественно-качественный анализ достижений с указанием выполненного количества мероприятий, обоснованием причин в случае неполной реализации планируемых направлений деятельности. Результат достижения эффективности профессиональной деятельности педагогического работника_заполняется педагогом самостоятельно. В анализе также указываются перспективы направлений деятельности педагога на следующий учебный год. Также в маршрутизаторе отведено внимание рефлексивному компоненту реализации эффективности профессиональной деятельности педагога, с помощью которого педагог проводит анализ и осмысление качественных изменений, самооценку уровня профессионального развития, вносит необходимые изменения, дополнения и определяет цели дальнейшего собственного профессионального развития.

Второй раздел персонифицированной карты представлен «Банком достижений непрерывного профессионального развития педагогических работников инклюзивной ДОО». Это отсеки, где собраны подтверждающие документы по реализации первого раздела персонифицированной карты. По сути, второй раздел персонифицированной карты – портфолио педагога. Отличие от традиционного портфолио состоит в четкой структурированности и соответствии содержанию карты.

Таким образом, апробируемый в условиях МАДОУ д/с № 8 «Гармония» методический продукт «Персонифицированная карта профессионального развития педагогических работников инклюзивной ДОО» на внутриорганизационном уровне позволит решить приоритетную цель инклюзивного дошкольного образования – сопровождать процесс непрерывного профессионального развития всех педагогов

инклюзивного детского сада, достигая повышения уровня их профессиональных компетенций, профессионально значимых личностных качеств и эффективности реализации видов профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гибадуллина Ю.М. Профессиональная подготовка педагогов в процессе интеграции формального, неформального и информального образования / Ю.М. Гибадуллина // *Фундаментальные исследования*. 20№ 11-С. 2253-2257.
2. Золотарева А.В. Методика непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей: Учеб. пособ. / А.В. Золотарева. М.: Юрайт, 20371 с.
3. Шерайзина Р.М. Актуальность непрерывного образования как условия личностно профессионального развития педагога дошкольного образования / Р.М. Шерайзина, М.С. Задворная // *Историческая и социально-образовательная мысль*. 20Т. 8. № 4-1. С. 175-179.

**ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ КОЛЛЕКЦИИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
РЕСУРСОВ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Кравчук Анастасия Геннадиевна,

ГБОУ Краснодарского края специальная (коррекционная) школа-интернат № 1
ст. Елизаветинской,
г. Краснодар, Россия
krvchknastja@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт реализации цифровых образовательных ресурсов в коррекционном учреждении для детей с тяжелыми нарушениями речи. Приведены результаты коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи по лексической теме «Растения» и коррекционных занятий с учениками 8-го класса в рамках профессионального самоопределения с применением цифровых образовательных ресурсов.

Ключевые слова: цифровой образовательный ресурс, информационно-коммуникационные технологии, технические средства обучения, лексическая тема, растения, профессии

**EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION A COLLECTIONS OF THE DIGITAL
EDUCATIONAL RESOURCES INTO THE CORRECTIONAL AND
DEVELOPMENTAL ACTIVITIES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Anastasiya G. Kravchuk,

State Budgetary Educational Institution of the Krasnodar Territory special (correctional)
boarding school №1 of Elizavetinskaya st.,
Krasnodar, Russia
krvchknastja@mail.ru

Annotation. In this article there are the implementation experience of digital educational resources in the correctional school for children with hard speech disorders. Here are the results of correctional work with children with general speech impediment about lexical topic «The plants» and correctional class with the students of eight form with in the framework of professional self-determination with the use of digital educational resources.

Keywords: digital educational resource, information and communication technologies, technical training instruments, lexical topic, plants, professions

В связи с интенсивным использованием информационных технологий в различных сферах человеческой деятельности закономерно происходит их внедрение и в сферу образования. Данная тема посвящена использованию информационно-коммуникационных технологий в коррекционном образовании.

Лев Семёнович Выготский различал психологические и технические инструменты развития ребенка. С точки зрения Выготского, ИКТ-инструменты

являются «техническими», используемыми для изменения внешних объектов. В то же время их можно интегрировать с психологическими инструментами. В качестве центрального момента в развитии всякой высшей психической функции Л.С. Выготский рассматривал употребление знака. По аналогии с применением орудия в труде, он использовал понятие «психологических орудий» — знаков, которые приводят к изменению структуры психических процессов. В целом взгляд на цифровые технологии как на новый инструмент развития детей с особыми образовательными потребностями открывает широкие возможности для изучения развития высших психических функций и процессов в условиях цифровой среды [2, с. 11]. Одна из задач дальнейшей работы заключается в том, чтобы показать, как изменяются традиционные виды деятельности (чтение, письмо, игра, общение) в связи с активным использованием цифровых технологий и каким образом это отражается на развитии таких функций, как внимание, память, воля, мышление.

Цифровые образовательные ресурсы (далее – ЦОР) – это представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса. Информационные ресурсы, обладая красочным материалом, возможностью ребенку самостоятельно действовать, позволяют эффективнее и успешнее осваивать образовательную программу.

Одной из задач цифровых образовательных ресурсов является развитие лексико-грамматической стороны речи и связной речи в процессе изучения различных лексических тем.

Работая с детьми с тяжелыми нарушениями речи в младшей школе, можно точно констатировать факт, что у обучающихся преобладает наглядно-образное мышление. Исходя из данного вывода, а также по причине того, что у многих детей, помимо нарушения речи, имеются тяжелые множественные нарушения (задержка психического развития, синдром дефицита внимания и гиперактивности, расстройство аутистического спектра, нарушения опорно-двигательного аппарата с легкими когнитивными нарушениями), на коррекционных занятиях по логопедии, на уроках развития речи и окружающего мира в рамках закрепления лексических тем и для более эффективного усвоения материала используется цифровой образовательный ресурс. Цифровой образовательный ресурс по теме «Растения» также можно использовать во время занятий родителей с детьми в условиях дистанционного и семейного обучения.

Как пользоваться цифровым образовательным ресурсом? Обязательное условие – это неразрывность переноса презентации и папки с файлами, прилагаемые к данной презентации. Для того чтобы работать с презентацией и переходить на нужные слайды, необходимо нажимать на НАЗВАНИЯ (НАДПИСИ) и стрелочку внизу страницы НАЗАД. Для флеш-игр необходимо подключение к интернету. С одним цифровым образовательным ресурсом можно работать неделю, разбивая задания по дням, чтобы ребенок не утомлялся. Рекомендуемое время работы в день с цифровым образовательным ресурсом – до 20 минут [3].

Самое важное – ребенок запоминает, что в группу «растения» входят *деревья* и *цветы*, можно также добавить подкатегорию *кустарник* отдельно. Начните работать с одной темой сначала, для того чтобы ребенок не просто выучил, но также закрепил все новые знания и названия. Детям можно предложить по одному понравившемуся стихотворению и песне выучить наизусть. Кроссворды могут разгадывать как в групповом формате (мозговой штурм), так и индивидуально.

Так, например, на рисунке 1 представлены данные диагностики развития активного и пассивного словаря учеников 1-го класса (15 чел.) по лексической теме «Растения», где наглядно видно, что, благодаря использованию цифрового

образовательного ресурса во время учебного процесса, уровень знаний детей повысился к концу учебного года.

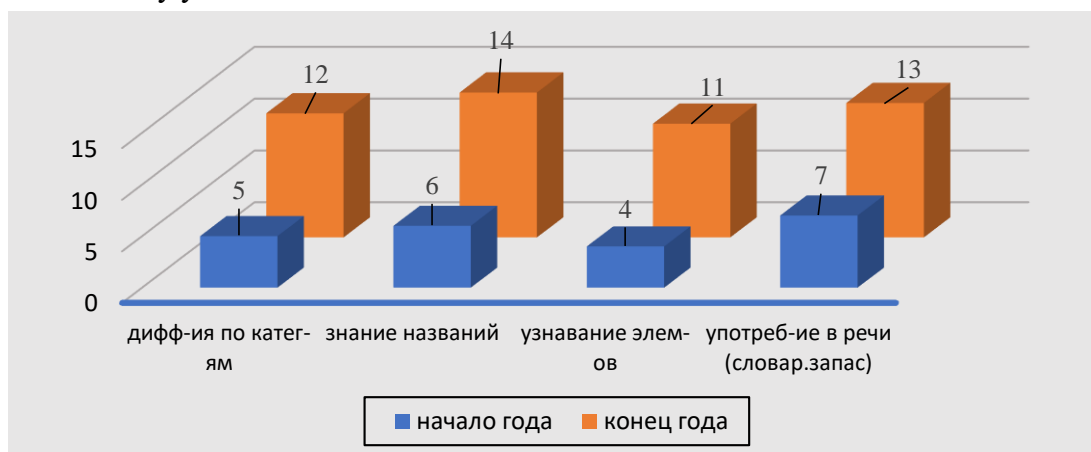


Рисунок 1. Диагностика развития словаря обучающихся 1-го класса по теме «Растения»

Еще один успешно применяемый цифровой образовательный ресурс в нашей школе для старшеклассников посвящен профессиональному самоопределению. В данной работе важным разделом является тестовый, в котором представлены две интерактивные диагностические методики, с помощью которых ребенок может самостоятельно определить профиль своей будущей профессии и ознакомиться с рекомендуемым списком. Познавательные видео о профессиях могут расширить кругозор детей в этом поиске. Чередовать данный цифровой образовательный ресурс можно с дополнительными занятиями по профориентации [1].

Введение учащихся школы в тему выбора профессии начинается с 8-го класса. Так как уровень знаний о рынке труда в начале года у них небольшой, ЦОР по теме «Профессии» способствует обогащению общих знаний по данной теме и помогает в самоопределении. Результаты диагностики представлены на рисунке 2.

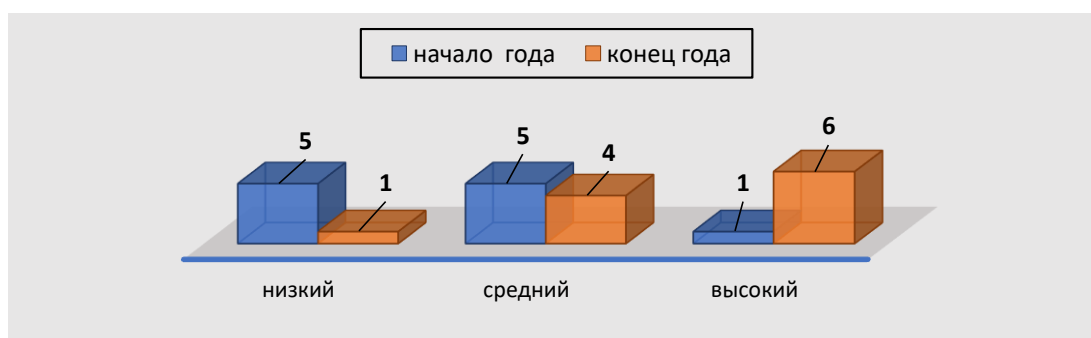


Рисунок 2. Уровень осведомленности у обучающихся 8-го класса о выборе профессии

Использование в коррекционной работе, образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий, в том числе цифровых образовательных ресурсов, предотвращает утомление детей, поддерживает у них познавательную активность, повышает эффективность логопедической, психологической, образовательной работы в целом. Также использование ИКТ на практике позволяет избегать реакций пассивного протеста, которые могут возникать в силу особенностей развития детей с ОВЗ.

Компьютер, мультимедийные средства – инструменты для обработки информации, которые могут стать мощным техническим средством обучения, средством коммуникации, необходимыми для совместной деятельности педагогов, родителей и детей. Воспользоваться всегда можно уже созданными электронными образовательными ресурсами, размещенными на сайтах Федерального центра информационных образовательных ресурсов и Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. Учеб.-метод. пособ. для психологов и педагогов. М.: Генезис, 20208 с.
2. Смирнова Т.С., Тихонова Т.В., Маркеева М.В. Возрастная психология. [Электронный ресурс]: Учеб.-метод. пособ. Арзамас: АГПИ. 20117 с. URL: https://studopedia.su/14_108310_kontsepsiya-psihicheskogo-razvitiya-rebenka-ls-vigotskogo-i-ego-posledovateley.html (дата обращения: 14.04.2021).
3. Чулкова А.В., Максимова Е.А., Ершов Д.А. Разработка инновационных образовательных проектов: Учеб.-метод. пособ. М-во образования РФ. Волгогр. гос. пед. ун-т, Михайл. учеб.-науч. инновац. комплекс. Волгоград: Перемена, 2082 с.

**ПРОБЛЕМА ТРУДНОВОСПИТУЕМОСТИ В РАБОТАХ Л.С. ВЫГОТСКОГО
И ЕЕ ДАЛЬНЕЙШЕЕ ИЗУЧЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДЕФЕКТОЛОГИИ**

Кузма Левонас Прано,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Lev.kuzma@yandex.ru

Приходько Мария Александровна,
ГБОУ «Институт развития образования» Краснодарского края,
г. Краснодар, Россия
meri9496@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические исследования Л.С. Выготского, посвященные проблемам трудновоспитуемости и психолого-педагогического сопровождения детей с аномалиями характера. В дискурсе проблем трудновоспитуемости анализируются представления Л.С. Выготского о статике и динамике детского характера, роли конституции и реактивных образованиях в развитии характера, кондиционально-генетическом подходе к познанию механизмов развития аномального характера. Рассматриваются также дальнейшие отечественные исследования, посвященные изучению проблемы аномального характера, и обосновывается необходимость определения особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями эмоционально-волевой сферы.

Ключевые слова: аномальное развитие, динамика детского характера, конституция, симптомокомплекс, особые образовательные потребности

**THE PROBLEM OF EDUCATIONAL DIFFICULTIES IN THE WORKS OF L.S.
VYGOTSKY AND ITS FURTHER STUDY IN RUSSIAN DEFECTOLOGY**

Kuzma Levonas Prano,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Lev.kuzma@yandex.ru

Maria A. Prikhodko,
Institute for Education Development Krasnodar Territory,
Krasnodar, Russia
meri9496@mail.ru

Annotation. The article examines the theoretical studies of L.S. Vygotsky, devoted to the problems of educational difficulties and psychological and pedagogical support of children with character anomalies. In the discourse of problems of educational difficulty, the ideas of L.S. Vygotsky on the statics and dynamics of a child's character, the role of the constitution

and reactive formations in the development of character, a conditional-genetic approach to understanding the mechanisms of development of an abnormal character. Further domestic studies devoted to the study of anomalous problems are also considered, and the need to determine the special educational needs of students with emotional-volitional disorders is substantiated.

Keywords: abnormal development, dynamics of a child's character, constitution, symptom complex, special educational needs

Реализация принципа инклюзии в современном образовании предполагает создание условий для получения качественного и доступного образования для всех обучающихся с учетом разнообразия их образовательных потребностей, в том числе особых. В настоящее время понятие «особые образовательные потребности» еще не имеет четкого определения в действующих правовых и нормативных документах. К категории лиц, имеющих особые образовательные потребности, относят, прежде всего, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – обучающиеся с ОВЗ), группы которых представлены, в частности, в федеральных государственных образовательных стандартах и других документах. К таким обучающимся относят лиц с нарушениями слуха (глухих, слабослышащих и позднооглохших,) нарушениями зрения (слепых и слабовидящих), тяжелыми нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития обучающихся, расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью. Особые образовательные потребности таких обучающихся состоят в необходимости использования в процессе их обучения специальных методов и средств обучения, а также изменения содержания образования (например, сокращения академического компонента за счет увеличения компонента жизненной компетенции).

Вместе с тем к категории обучающихся с особыми образовательными потребностями относятся и другие лица, также нуждающихся в особых подходах к организации их образования. Такими обучающимися являются дети и подростки, испытывающие школьную дезадаптацию в связи со стойкими нарушениями поведения, проявления которых во многих случаях обнаруживаются задолго до начала школьного обучения. Несмотря на высокую распространенность нарушений поведения среди детей и подростков, эта проблема в последние десятилетия оказалась на периферии внимания специальной педагогики. В связи с этим возникает вопрос об отношении проблемы нарушений поведения, которую можно обозначить как проблему трудновоспитуемости, к проблемному полю дефектологии. Представляется, что ответ на этот вопрос можно найти у одного из основоположников отечественной дефектологии – Л.С. Выготского.

Цель представленного в статье небольшого исследования – показать позицию Л.С. Выготского в отношении проблемы трудновоспитуемости и ее связи с основными вопросами дефектологии.

Как отмечал сам Л.С. Выготский, понятие «трудновоспитуемость» очень широкое, что позволяет применять его к разным категориям детей, представляющим трудности в воспитательном отношении. Действительно, трудновоспитуемость может быть характеристикой детей с умственной отсталостью или с аутизмом, являясь одним из проявлений этих аномалий развития [3]. Кроме того, Л.С. Выготский полагал, что

проблема трудновоспитуемости не должна ограничиваться только детским возрастом, так как ее проявления, выражающиеся в трудностях межличностного взаимодействия, у взрослого может обнаруживаться в семье, в производственной деятельности и общественной жизни. Поэтому, отмечая широту понятия «трудновоспитуемости», Л.С. Выготский все же связывал его с особым вариантом формирования детского характера.

Рассматривая проблему формирования характера в аспекте трудновоспитуемости, Л.С. Выготский отмечает, что те или иные его свойства возникают как реактивные образования в ситуациях социального взаимодействия, отражая как особенности самого человека (его темперамента, конституции, характера физического или психического дефекта), так и самой ситуации (поведения других лиц). Так, в работе «Трудное детство» приводится пример, когда соматически ослабленный ребенок начинает культивировать в себе болезнь, так как она дает ему право требовать повышенного к себе внимания. Подобные реактивные образования, по мнению Л.С. Выготского, имеют компенсаторный характер, что сближает их по механизму формирования с другими психологическими особенностями детей с теми или иными аномалиями развития. В работе, посвященной вопросу о «моральной дефективности», Л.С. Выготский отмечает, что опыты с перемещением детей с психопатическими чертами характера в другую, лучшую среду показывают, что в этих условиях такие дети становятся мягкими, любезными и уживчивыми [3]. Это свидетельствует, по мнению автора, об особой повышенной чувствительности таких детей, а нарушения поведения являются не чем иным, как защитной реакцией, «защитным панцирем» против болезненных воздействий среды. Следовательно, социальная среда, а не патологическая конституция рассматривается Л.С. Выготским как определяющее условие успешной социализации и дальнейшей социальной адаптации. Такое понимание Л.С. Выготским роли социальной среды в формировании личности с психопатической конституцией соответствует представлениям П.Б. Ганнушкина о развитии психопатий, изложенных в работе «Клиника психопатий. Их статика, динамика, систематика» [4].

В работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» Л.С. Выготский указывает на бесполезность для родителей и педагогов такого психиатрического диагноза, который выражает лишь простую констатацию аномальных черт характера у ребенка. Диагноз, по мнению Л.С. Выготского, должен быть основанием для прогноза дальнейшего развития ребенка в тех или иных условиях и определением необходимых мер помощи. В качестве примера для разработки методологии такого диагноза он рассматривает нозологический подход Э. Крепелина к созданию научной системы клиники психических заболеваний, где симптомы понимались как внешние признаки, за которыми скрывался патологический процесс, определяемый не только проявлением болезни в данный момент, но ее происхождением, течением, исходом и другими моментами. Сущность подхода Э. Крепелина, по мнению Л.С. Выготского, заключалась в переводе диагностического процесса с фенотипической точки зрения на кондиционально-генетическую, позволяющую понять скрытые механизмы наблюдаемых явлений. Рассматривая с этих позиций проблему педологического диагноза, Л.С. Выготский цитирует высказывание К. Шнейдера, по мнению которого при обследовании ребенка педолога должны интересовать не отдельные симптомы или их комплексы (синдромы), а взаимная их связь и обусловленность в механизме всего детского развития и условия, его определяющие [3].

Системный анализ структуры нарушения Л.С. Выготский рассматривает как общее методологическое основание при изучении аномального и трудного ребенка. По

мнению Л.С. Выготского, постановка и решение вопроса о соотношении первичных и вторичных нарушений в развитии аномального и трудного ребенка может дать ключ к разработке методики исследования и методике специального воспитания такого ребенка. Основываясь на результатах проведенных исследований, он отмечает, что вторичные нарушения при олигофрении, глухонемоте и истерии являются наиболее пластическими и динамическими по своей природе и, следовательно, могут быть основной сферой приложения лечебно-педагогического воздействия.

По Л.С. Выготскому, наблюдающаяся в зарубежной и отечественной психиатрии тенденция замены клиничко-описательного подхода структурно-аналитическим, в том числе и при изучении психопатий, совпадает с задачами педологии. Как пример такого нового подхода к изучению психопатий Л.С. Выготский рассматривает исследование Г.Е. Сухаревой, в котором была сделана попытка изучения динамики развития в детском возрасте отдельных форм конституциональных психопатий в зависимости от роста ребенка и окружающих его социально-бытовых и жизненно-ситуационных моментов.

По мнению Л.С. Выготского, предложенный Г.Е. Сухаревой динамический подход к изучению психопатий позволяет выявить структуру ее отдельных форм, различающихся неравнозначностью отдельных симптомов с точки зрения механизма их возникновения. В исследованиях Г.Е. Сухаревой было показано, что наряду со специфическими симптомами, характерными для каждой формы психопатий, обнаруживается еще ряд добавочных симптомов, представляющих собой вторичные реактивные образования, которые могут рассматриваться как результат действия различных компенсаторных механизмов, приспособляющих такую личность к определенной жизненной ситуации. Сочетание эндогенного и экзогенного, конституции и констелляции, основных первичных симптомов с вторичными реактивными наслоениями приводит к очень сложной структуре проявлений психопатии.

Л.С. Выготский пишет, что «психопатия более близко, с точки зрения развития, стоит к тому, что называется дефектом, так как в ее основе лежит не болезненный процесс, а определенное пограничное состояние, аномальный вариант личности, некоторая недостаточность, неполноценность характерологического субстрата личности» [3]. Л.С. Выготский также отмечает, что динамика развития ребенка с психопатией по основным закономерностям совпадает с динамикой развития ребенка, отягченного дефектом. Поэтому вторичные (характерологические) нарушения при психопатии могут быть, по мнению Л.С. Выготского, таким же объектом коррекционного воздействия, как недоразвитие высших психических функций при олигофрении.

Таким образом, из вышеизложенного следует, что Л.С. Выготский рассматривал изучение психопатии как одно из направлений дефектологии, отмечая необходимость поиска методов коррекционного воздействия, соответствующих сложной структуре нарушений аномального характерологического развития.

После смерти Л.С. Выготского (1934 г.) и уничтожения педологии после известного Постановления ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» проблемы трудновоспитуемости и педагогической коррекции нарушений характерологического развития на длительное время перестали быть предметом исследований в дефектологии. Вместе с тем активное изучение психопатии у детей и подростков продолжилось в 40–50 годы XX в. в отечественной психиатрии (М.С. Певзнер, 1941; Г.Е. Сухарева, 1959).

Следует обратить внимание, что еще в начале прошлого века психопатия многими психиатрами рассматривалась как вариант аномального развития. Так, еще Э. Крепелин

одним из первых связал формирование психопатии с задержкой эмоционального созревания, представляющей собой вариант парциального психического инфантилизма. Э. Кречмер также видел в незрелости эмоционально-волевой сферы конституциональную основу психопатии [6]. Связь этой парциальной задержки психического развития и психопатий отмечали Б. Линдберг, Г. Ског, Г.Е. Сухарева, О.В. Кербиков, К.С. Лебединская, В.В. Ковалев и др. [5]. Представления Э. Кречмера об асинхронии развития как форме психического дизонтогенеза, проявляющегося в незрелости одних компонентов при ускоренном формировании других, стало теоретической основой для изучения механизма возникновения психопатий.

Рассматривая варианты психопатий как нарушения психического развития, Г.Е. Сухарева в качестве критерия их классификации использовала тип психического дизонтогенеза. Таким образом, были выделены три группы психопатий:

- 1) психопатии по типу задержанного развития или дисгармоничного инфантилизма (неустойчивые, истеричные и псевдологи);
- 2) психопатии по типу искаженного или диспропорционального развития (шизоидный, эпилептоидный, циклоидный, паранойяльный и психастенический варианты);
- 3) психопатии по типу поврежденного развития, где признаки психической незрелости сочетаются с негрубыми остаточными явлениями церебрального поражения (возбудимый и без тормозной варианты, а также вариант с преобладанием патологических влечений).

По мнению Г.Е. Сухаревой, в механизме возникновения психопатий имеется сложное переплетение социальных и биологических факторов, которое должно учитываться не только при постановке диагноза, но и при выборе направлений воздействия [8]. При этом в качестве основного направления Г.Е. Сухарева рассматривала лечебно-педагогическое, так как формирование личности происходит в условиях определенной социальной среды, воспитания и обучения. Г.Е. Сухарева также отмечала важность своевременной диагностики и коррекции психопатического формирования личности, что при некоторых вариантах психопатии следует осуществлять уже в раннем и дошкольном возрасте.

Дальнейшее клиническое изучение психопатий как вариантов аномального развития было продолжено в исследованиях В.А. Гурьевой (1971), В.В. Ковалева (1976), А.Е. Личко (1977), К.С. Лебединской (1988), Н.И. Фелинской (1974). В части этих работ представлены и рекомендации по коррекции поведения у детей с аномальными проявлениями характера.

В книге Т.А. Власовой и М.С. Певзнер «Учителю о детях с отклонениями в развитии», опубликованной в 1967 г. и адресованной педагогам массовых школ, освещались общие вопросы, касающиеся особенностей детей с психопатией и их воспитания [1]. Эти же вопросы нашли отражение и во втором переработанном издании книги, опубликованной в 1973 г. под названием «О детях с отклонениями в развитии» [2].

В 1975 г. сотрудниками лаборатории клинко-генетического изучения аномальных детей Научно-исследовательского института дефектологии АПН СССР началось исследование проблемы нарушений поведения у подростков. Как писала К.С. Лебединская, положения Л.С. Выготского о необходимости создания динамической типологии трудновоспитуемого ребенка, выделения и описания отдельных форм, механизмов, типов детской трудновоспитуемости, накопления этих фактов, проверки их, теоретического их обобщения» звучат как насущные требования сегодняшнего дня [6].

Исследование предполагало решение следующих задач:

- 1) разработать клинико-психологическую характеристику основных видов нарушений поведения у подростков, обучающихся в массовых школах;
- 2) дифференцировать патологические и непатологические формы нарушений поведения;
- 3) изучить связь нарушений поведения с биологическими и социальными факторами;
- 4) разработать основные принципы профилактики и медико-педагогической коррекции патологических форм нарушений поведения у подростков.

В результате проведенного исследования была определена клинико-психологическая структура нарушений поведения «трудных» подростков, включающая три клинико-психологических варианта: 1) преобладание психической неустойчивости; 2) преобладание аффективной возбудимости; 3) преобладание расторможенности влечений. Было показано, что каждому из этих типов нарушений поведения соответствует свой комплекс преимущественных возрастных вариантов реагирования. При этом специфика нозологии (психопатии или психопатоподобного поведения разных нозологических форм) имела меньшее значение. Результаты этого исследования нашли отражение в монографии, опубликованной в 1988 г. [6].

В последние десятилетия в специальной педагогике и специальной психологии были проведены исследования, посвященные тем или иным аспектам проблемы нарушений поведения у детей с умственной отсталостью, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра (Л.М. Шипицына, Я.Н. Николаенко, Е.Л. Инденбаум, Е.Р. Баенская и др.). Вместе с тем проблемы аномального характерологического развития у детей и подростков, как и прежде, остаются преимущественно предметом изучения в клинической психологии и детско-подростковой психиатрии. При этом в психолого-педагогической практике проблемы нарушений поведения у детей и подростков, в том числе с патологическими проявлениями характера, представляются такими же острыми, как и проблемы обучения.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие *выводы*:

1. В работах Л.С. Выготского проблема аномального развития характера рассматривается в одном ряду с другими проблемами дефектологии.
2. Л.С. Выготский отмечал необходимость поиска методов коррекционного воздействия, соответствующих сложной структуре нарушений аномального характерологического развития.
3. В отечественной психиатрии и клинической психологии к настоящему времени сложилось представление о механизмах возникновения, структуре, роли биологических и социальных факторов в формировании аномалий характерологического развития.
4. Дети и подростки с аномалиями характерологического развития имеют свои особые образовательные потребности преимущественной в части воспитания и психолого-педагогического сопровождения для достижения образовательных результатов, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Власова Т.А. Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. М.: Просвещение, 19208 с.
2. Власова Т.А. Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 19175 с.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. М.: Лань, 20656 с.
4. Ганушкин П.Б. Клиника психопатий. Их статика, динамика, систематика. М.: Медицинская книга, 20321 с.
5. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей / В.В. Ковалев. М.: Книга по Требованию, 20608 с.
6. Подростки с нарушениями в аффективной сфере: Клинико-психол. характеристика «трудных» подростков / К.С. Лебединская, М.М. Райская, Г.В. Грибанова. М.: Педагогика, 19165 с.
7. Певзнер М.С. Клиника психопатий в детском возрасте: Опыт лечебно-педагог. работы / М.С. Певзнер; Науч.-практ. инст. спец. школ и детских домов Наркомпроса РСФСР. М.: Гос. учебно-педагог. изд., 19119 с
8. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М.: Медицина, 19Т. 2. 401 с.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ,
ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ РАЗВИТИЯ**

Кураева Джульета Анатольевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
djuljeta-kuraeva@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос оказания помощи и сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Дается анализ самого термина «сопровождение» и «психолого-педагогическое сопровождение», а также определяются его ключевые компоненты. Подробно рассматривается система, предложенная В.В. Ткачевой, по психолого-педагогическому сопровождению семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Раскрывается потенциал междисциплинарного подхода в реализации, предлагаются модели по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, процесс сопровождения, дети с ограниченными возможностями здоровья, кризисное, активное, стабильное и мониторинговое психологическое сопровождение семей с детьми с ОВЗ

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A FAMILY RAISING A
CHILD WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES**

Juliet A. Kuraeva,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
djuljeta-kuraeva@mail.ru

Abstract. The article deals with the issue of providing assistance and support to a family raising a child with disabilities (HIA). The analysis of the term "support" and "psychological and pedagogical support" is given, as well as its key components are considered. The system proposed by V.V. Tkacheva for psychological and pedagogical support of a family raising a child with disabilities is considered in detail. The potential of the interdisciplinary approach in implementation is revealed, models for accompanying children with disabilities are proposed.

Keywords: psychological and pedagogical support, the process of support, children with disabilities, crisis, active, stable and monitoring psychological support for families with children with disabilities

Социально-психологическая проблема оказания помощи семье, воспитывающей ребенка с нарушениями развития, далеко не нова, но крайне актуальна до сих пор.

Еще в начале прошлого века клиницисты и педагоги (В.П. Кащенко, В.М. Бехтерев, С.С. Корсаков и др.) указывали на важность содействия семье врачу и педагогам в создании соответствующей обстановки для реабилитации больного

ребенка. В 60–80-е годы прошлого столетия в СССР активно развивалась система дифференцированного обучения и не всегда благотворное влияние родителей на развитие проблемного ребенка рассматривалось как определяющее.

Рядом специалистов (С.Д. Забрамная, Е.М. Мастюкова, К.С. Лебединская и др.) были разработаны рекомендации для родителей, предполагающие активное участие семьи в процессе развития особого ребенка. Однако к началу XXI в. технологии психологической работы с семьей представлены недостаточно, большинство рекомендаций указывают лишь на формирование или развитие отдельных знаний и навыков родителей. То есть психолого-педагогическая помощь семье рассматривается как ряд отдельных мероприятий в рамках сопровождения ребенка с ограниченными возможностями развития [7].

В рамках проблемы оказания более эффективной квалифицированной психологической помощи стала активно развиваться парадигма сопровождения. Сам термин «сопровождение» перестал рассматриваться в профессиональной деятельности психолога только как «поддержка» клиента на определенном сложном этапе развития человека (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, А.В. Мудрик и др.), только как особый вид оказания психологической помощи, как многофункциональный комплексный метод, технология преднамеренных изменений различных личностных конструктов (Е.И. Казакова, Р.В. Овчарова, И.В. Дубровина и др.).

Психологическое сопровождение по-прежнему рассматривается как содействие сохранению, раскрытию и становлению личностного потенциала клиента, восстановлению его веры в себя и свои возможности, повышению устойчивости его личности к дестабилизирующим внешним и внутренним факторам. Оно нацелено на предупреждение нарушений психологического здоровья и прогнозирование возможных дальнейших затруднений и основано на единстве четырех функций: диагностики причин возникшей проблемы; анализа существа проблемы и путей ее решения; выработки плана разрешения проблемы; первичной помощи на этапе реализации плана решения. При этом ответственность за принятие решения лежит на самом человеке, а сопровождающий обладает только совещательными правами и учитывает его интересы (А.П. Тряпицына, Т.И. Чиркова, Г.А. Борулава и др.) [4].

Но на сегодняшний день «психологическое сопровождение» трансформировалось в более широкое понятие. Прежде всего, это система профессиональной деятельности психолога, модель пролонгированной комплексной психолого-педагогической помощи, направленной на создание социально-психологических условий для психологического развития и социальной успешности клиента (ребенка, взрослого) в ситуациях образовательного взаимодействия (М.Р. Битянова, Н.Л. Коновалова, Л.А. Ясюкова и др.) [7].

По мнению М.Р. Битяновой, психологическое сопровождение как процесс, как целостная деятельность позволяет психологу выстроить собственно саму практику действительно в соответствии с психологическими целями и задачами, не теряя клиента, а взаимодействуя с ним, предлагая различные пути решения тех или иных задач. Позволяет «опираться на те личностные достижения, которые реально есть у клиента», «находиться в логике его развития, не задавая искусственно ему цели и задачи извне». То есть сопровождающий психолог не превращается в «костыль» для своего клиента, а «закладывает безусловную ценность его внутреннего мира и важность самостоятельного творческого освоения системы отношений с миром и самим собой». Так «реализуется принцип вторичности форм и содержания сопровождения по отношению к социально-развивающей среде жизнедеятельности клиента».

Тогда выделяемые М.Р. Битяновой параметры психологического сопровождения в качестве системы определяются как «анализ социально-развивающей среды с точки

зрения тех возможностей, которые она предоставляет для обучения и развития клиента, и тех требований, которые она предъявляет к его психологическим возможностям и уровню развития; определение психологических критериев эффективного обучения и развития клиентов; разработка и внедрение определенных мероприятий, форм и методов работы как условия успешного обучения и развития клиентов; приведение этих создаваемых условий в некоторую систему постоянной работы, дающую максимальный результат». По данным параметрам, по мнению М.Р. Битяновой, и «необходимо отслеживать эффективность практической деятельности психолога образовательного учреждения».

Автор теории сопровождения М.Р. Битянова выделяет три обязательных взаимосвязанных компонента процесса сопровождения. Это «систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса клиента (его психологических особенностей и возникающих трудностей) и динамики его психического развития; создание как в целом социально-психологических условий для развития его личности и успешного обучения, так и специальных условий для оказания помощи по преодолению проблем в психологическом развитии, обучении». В соответствии с ними выделяются основные направления деятельности психолога, каждое направление приобретает свою специфику, конкретные формы и содержание, очерчивается круг профессиональных обязанностей и ограничений психолога, позволяющих предупредить эмоциональное выгорание специалиста и возникновение этических проблем, конфликтов с разными участниками образовательного взаимодействия.

Все это позволяет выстроить текущую работу психолога «...как логически продуманный, осмысленный процесс, охватывающий все направления и всех участников...» образовательного взаимодействия, носящий системный и непрерывный характер [7].

Рассматривая в этом контексте сопровождение, Н.Л. Коновалова выделяет в нем такие позитивные моменты, как возможность и важность раннего вмешательства, выявления потенциально проблемных зон психического развития клиента или уже имеющихся минимальных отклонений, когда дезадаптивные механизмы еще не сформированы в полной мере; приоритетности психопрофилактических мероприятий для таких клиентов. А также преемственности организационной стороны работы, когда процесс возрастного развития оказывается не только под контролем специалиста, но и включенным в систему последовательных взаимосвязанных мероприятий, направленных на формирование адаптационного потенциала при прохождении через кризисные периоды. В дальнейшем преемственная организация профилактической работы позволяет отследить эффективность психопрофилактических мероприятий каждого этапа развития [3].

Современная служба практической психологии в образовании ориентирована на сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии, так как в связи с ростом в последние десятилетия числа особых детей чрезвычайную значимость приобретает проблема социальной адаптации не только такого ребенка, но и семьи, в которой он воспитывается.

Зачастую родители, сталкиваясь с особыми образовательными и развивающими потребностями собственного ребенка с нарушениями в развитии, не понимают, не умеют и не знают, как поступить. Система же специальных обучающих занятий образовательных учреждений дает коррекционный эффект, но не гарантирует переноса позитивных сдвигов в реальную жизнедеятельность ребенка без активной включенности родителей (опекунов) в ежедневную коррекционную работу с ним. Однако педагоги, врачи, специалисты сталкиваются с трудностями донесения информации об особом ребенке и рекомендаций по работе с ним родителям через их призму восприятия собственного ребенка. Нежелание родителя реально смотреть на

сложившуюся ситуацию с его ребенком, как правило, скрывает его собственные затруднения и страхи, и это лишь усиливает формирование дезадаптивных механизмов поведения особого ребенка.

Несмотря на большое количество публикаций по проблеме психологического сопровождения, специфика сопровождения применительно к различным категориям сопровождаемых, в том числе семье, в разных типах образовательных учреждений недостаточно изучена. В настоящее время пособие В.В. Ткачевой является «практически первым и единственным, достаточно полно раскрывающим основные направления, этапы, содержание и организационную сторону деятельности психолога в работе с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии».

В качестве *психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии*, В.В. Ткачева предлагает пролонгированную «...систему комплексной психологической помощи таким семьям, направленной на обеспечение адекватных микросоциальных условий развития особого ребенка, оптимизацию самосознания родителей с формированием позитивного отношения близких лиц к ребенку с психофизическими недостатками». Такая система работы включает три основных взаимосвязанных направления: психодиагностику семьи с выявлением причин, препятствующих адекватному развитию особого ребенка и нарушающих гармоничную внутрисемейную жизнедеятельность, консультирование с реструктурированием иерархии семьи и жизненных потребностей родителей и психокоррекцию с включением родителей, прежде всего мамы, в образовательное взаимодействие с ребенком [3].

В рамках данной концепции *семья* рассматривается, с одной стороны, как «...реабилитационная структура (С.Д. Забрамная, Е.М. Мастюкова, Н.В. Мазурова и др.), обладающая потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка», с другой стороны, как «...естественная адаптивная развивающая среда (Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев и др.), необходимый уровень гармоничных взаимоотношений и оптимального развития ребенка в которой обеспечивается родителями (или лицами, их замещающими)». Это позволяет мягко и в то же время строго последовательно выстроить комплексный подход в работе с семьей, ненавязчиво содействуя «...оптимизации внутрисемейной атмосферы и ее трансформации в коррекционную, гармонизации межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений и разрешая проблему дифференциальной и адресной помощи особому ребенку» [6].

Достижение оптимального варианта социальной адаптации и психического развития особого ребенка автор концепции семейного сопровождения рассматривает через гармонизацию моделей семейного воспитания, нейтрализацию личностных проблем родителей, возникающих вследствие их эмоциональных переживаний, связанных с нарушениями ребенка, оптимизацию их поведенческих стратегий и тактик (Л.Н. Собчик, В.Н. Мясищев, Б.Д. Карвасарский и др.). Так как «нарушения личностного развития детей с психофизическими недостатками возникают вследствие взаимодействия двух факторов, биологической и социальной составляющих» (Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф, А.Р. Лурия и др.), наследуемые особенности личности ребенка преломляются через его дефект и усугубляются неблагоприятными условиями воспитания, создаваемыми психоэмоционально травмированными родителями. Снижение же фрустрационной нагрузки членов семьи раскрывает и повышает их реабилитационные возможности по отношению к самому ребенку [7].

Основную задачу психолога в работе с семьей, воспитывающей ребенка с недостатками в развитии, В.В. Ткачева видит в его умении продемонстрировать членам семьи, прежде всего матери, возможность поиска и обретения выхода из создавшейся ситуации путем реализации их собственной деятельности. «Первые успехи ребенка

позволяют снизить родительское состояние тревоги и отчаяния. Позитивный взгляд на ребенка, имеющего нарушения развития, помогает родителям активнее включаться в реабилитационный процесс собственного ребенка, гармонизируя их взаимоотношения». Это, в свою очередь, способствует формированию адекватности позиции родителей, позволяет им «...по-новому расставить жизненные приоритеты, повысить для себя собственную значимость и значимость своего ребенка, тем самым оптимизировать психическое развитие ребенка в целом и его интеграцию в социум».

Существенным содействием родителям, по мнению В.В. Ткачевой, в преодолении сложностей социального приспособления и обретения социальной ниши как для себя, так и для своих детей является психологическая помощь на основе комплексного изучения личностных особенностей детей с особенностями в развитии и их родителей, ближайшего окружения. «Личностные характеристики родителей указывают на возможность предпочтения определенных типов воспитания и на степень выраженности их стрессоустойчивых качеств, необходимых для поддержания ребенка, его воспитания и социализации в течение длительного периода, а возможно, и всей жизни, т.е. предопределяют его будущее». «Компетентная оценка личности ребенка и его особенностей взаимодействия с социумом помогает грамотно выстроить перспективу его развития, определить особенности и степень его социальной и профессионально-трудовой адаптации, скорректировать родительские ожидания и требования по отношению к нему», «нацелить значимых взрослых на формирование и развитие у него адекватных личностных качеств». В целом «это облегчает бремя семьи и гармонизирует внутрисемейную атмосферу».

Психолог «...оказывается именно тем лицом, которое консультирует и ведет мать (а также значимых для ребенка взрослых) по лабиринтам педагогических и психологических загадок развития ее ребенка», расставляя акценты на каждом новом этапе его развития. С его помощью отношение матери к своему ребенку «...приобретает естественное (альтруистическое) содержание и формы» [3].

Тогда из сказанного выше можно выделить единство следующих четырех параметров психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии:

- двойственный анализ социально-развивающей среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для обучения и развития особого ребенка и повышения психолого-педагогической компетентности родителей, и тех требований, которые она предъявляет к их психологическим возможностям и уровню развития;

- определение психологических критериев эффективного обучения и развития ребенка с нарушениями в развитии и повышения родительской компетентности как умения принимать ребенка таким, какой он есть, и в то же время прилагать усилия для максимально возможной его реабилитации через изменение реальной ситуации развития ребенка, а в случае неудачи продолжать пробовать другое;

- разработка и внедрение определенных этапов, мероприятий, форм и методов работы как условия успешного обучения и развития особого ребенка и повышения родительской компетентности;

- приведение этих создаваемых условий в некоторую систему постоянной поэтапной работы, дающую максимальный результат.

Оптимизация творческого потенциала, ресурсов семьи, ее модели воспитания, стратегии и тактики отреагирования в сложной ситуации способствуют развитию гибкости и адаптивности семейной системы, готовности родителей к изменениям и способности самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими, поддерживать собственного ребенка в различных жизненных ситуациях.

В рамках психологического сопровождения семьям может оказываться различными специалистами социально-правовая, медицинская, психологическая и педагогическая помощь [3].

Различают кризисное, активное, стабильное и мониторинговое психологическое сопровождение семей с детьми (В.Н. Ослон, Н.Г. Осухова, Р.В. Овчарова, Т.И. Шульга и др.).

Мониторинговое психологическое сопровождение применимо к семьям с достаточно благополучным психологическим климатом, взаимодействие с особым ребенком в которых выстроено, ребенок принимается и поддерживается всеми членами семьи, акцент ставится на позитивные перспективы развития данного ребенка с учетом его реальных способностей. Как правило, мониторинговому сопровождению уже предшествовала работа семьи и ребенка с психологом и другими специалистами продолжительностью 1,5–2 года и более. Основная функция данного сопровождения – систематическое отслеживание на каждом новом этапе развития особого ребенка и семьи психологических особенностей и возможных в дальнейшем затруднений ребенка и его родителей и консультирование по мере необходимости и чаще всего по инициативе родителей.

Активное и стабильное сопровождение отличается от мониторингового большей частотой взаимодействия семей со специалистами.

Стабильное психологическое сопровождение применимо к семьям, в которых психологический климат достаточно благополучный, выраженных проблем на данный момент не наблюдается. Оно включает ряд плановых мероприятий в целях содействия семье, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии, в решении текущих психологических проблем и предупреждения неблагоприятных социальных последствий, которые могут возникнуть в семье в связи с инвалидностью ребенка. По отношению к семьям, воспитывающим ребенка с тяжелыми и множественными отклонениями в развитии, может осуществляться в течение всей жизни лица с психофизическими нарушениями.

Активное сопровождение применимо к семьям, в которых психологический климат относительно благополучный, определенные затруднения во взаимодействии с ребенком на данный момент наблюдаются, но экстренного содействия не требуют. Обязательно включает в себя ряд обучающих мероприятий для родителей и осуществляется в целях восстановления способности семьи к самостоятельной адаптации в изменяющихся условиях среды и формирования умения поддерживать собственного ребенка на каждом новом этапе его развития. Такое сопровождение семьи в среднем длится 1-2 года и плавно переходит в стабильное или мониторинговое сопровождение [5].

Кризисное сопровождение семьи осуществляется при появлении выраженных проблем различной этиологии, которые впоследствии могут привести к распаду семьи и социальной дезадаптации ребенка. Стаж совместного проживания в семье и работы со специалистами значения не имеет. Частота взаимодействия с семьей обусловлена необходимостью и потребностью семьи [2].

Как правило, необходимость в кризисном сопровождении семьи может возникать у родителей при столкновении со страшным диагнозом ребенка, когда у него впервые выявляют особенности в развитии или впоследствии стоит вопрос о дальнейшем определении образовательной, социальной и профессионально-трудовой перспективы развития ребенка. Также поводом для такого вида сопровождения семьи может послужить в силу разных причин значительное эмоциональное переутомление, депрессивное состояние с ощущением безнадежности и собственного бессилия одного из родителей.

Поводом для кризисного или активного психологического сопровождения семьи может стать отсутствие необходимости постоянной материнской опеки над собственным ребенком в случае его достаточно успешной социализации и развития. Появившаяся возможность отдохнуть, набраться новых сил, эмоций, провести время с другими людьми, реализовать себя в каком-либо другом деле может как придать матери ощущения полноты и легкости бытия, жизненной перспективы, так и усилить нежелание преодолевать дальше повседневные трудности, связанные с инвалидностью ребенка. В то же время «...ослабление симбиотических отношений между родителем и ребенком провоцирует у матери ощущения ненужности в этом мире, отсутствие опоры под ногами, страха перемен» и побуждает родителей к сворачиванию ситуации в прежнее состояние, что способствует проявлениям в ярко выраженной или средней степени дезадаптивных форм поведения ребенка [3].

Перечисленные виды сопровождения могут осуществляться по графику, построенному в соответствии с этапами сопровождения, и по запросу со стороны родителей. К сожалению, в настоящее время в разных типах образовательных учреждений имеет место и максимально эффективно реализуется только стабильное психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии.

Психологическое сопровождение семьи, воспитывающей особого ребенка, В.В. Ткачева рассматривает как «важное направление в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии» и «...первостепенное в сравнении со значением деятельности других специалистов...» и считает, что оно «...должно осуществляться своевременно и постоянно в течение всей жизни лица с психофизическими нарушениями в развитии», то есть с момента выявления у ребенка особенностей в развитии, и не может ограничиваться его совершеннолетием.

Психологическое сопровождение семьи способствует в разных типах государственных и негосударственных образовательных учреждений более оптимальному включению семьи в поле коррекционного воздействия в качестве основного стабилизирующего фактора социальной адаптации ребенка с нарушениями в развитии [4].

Таким образом, «создание и развитие системы государственной психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, является одним из важнейших условий, обеспечивающих необходимый уровень социально-психологической адаптации детей с психофизическими нарушениями и реабилитации их семей» [7].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева И.Н. Семья как объект социально-философских исследований: Учеб. пособ. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2078 с.
2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 19190 с.
3. Ветрова В.В. Уроки психологического здоровья. М.: Педагогическое общество России, 20192 с.
4. Возрастная и педагогическая психология. Под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1990.
5. Воспитательный потенциал семьи и социализация детей // Педагогика, 19№ 4. 27-39 с.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Смысл, 2000.
7. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 20403 с.
8. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Нац. книжный центр, 20160 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО О ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКЕ В РАЗВИТИИ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Куцеева Елена Леонидовна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
lenagutkov@mail.ru

Аннотация. В статье представлен анализ гуманистических идей Л.С. Выготского в области общей и специальной педагогики. Гуманная педагогика – это педагогика косвенных воздействий. Роль учителя заключается в организации активности ребенка в обучении. Именно в деятельности школьника происходит усвоение знаний, умений и навыков. При этом важная роль принадлежит субъект-субъектным отношениям в школе. Сотрудничество – главное условие обучения ребенка с ОВЗ в «зоне ближайшего развития». Это соответствует закону о генезисе психических функций. Показана роль наследия Л.С. Выготского в разработке методологии гуманизации специального образования в России.

Ключевые слова: специальное образование, гуманная педагогика, сотрудничество, активность личности, социальное воздействие

IMPLEMENTATION OF L.S. VYGOTSKY'S IDEAS ON HUMANE PEDAGOGY IN THE DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION IN RUSSIA

Elena L. Kutseeva,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
lenagutkov@mail.ru

Annotation. The article presents an analysis of L.S. Vygotsky's humanistic ideas in the field of general and special pedagogy. Humane pedagogy is the pedagogy of indirect influences. The role of the teacher is to organize the child's activity in learning. It is in the activity of the student that the assimilation of knowledge, skills and abilities takes place. At the same time, an important role belongs to the subject-subject relations in school. Cooperation is the main condition for teaching a child with disabilities in the "zone of immediate development". This corresponds to the law on the genesis of mental functions. The role of L.S. Vygotsky's legacy in the development of the methodology of humanization of special education in Russia is shown.

Keywords: special education, humane pedagogy, cooperation, personal activity, social impact

Важным принципом коррекционной педагогики является принцип *необходимости специального педагогического руководства* в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья. Это определяет особую ключевую роль учителя-дефектолога в коррекционно-образовательном процессе.

В образовании детей с ОВЗ *гуманизация* является важнейшим условием модернизации специального образования. К основным задачам гуманистической системы специального образования относятся:

- обеспечение коррекционно-компенсирующей и социально-адаптирующей направленности в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья;
- защита их прав, интересов;
- оказание своевременной психолого-медико-педагогической помощи в развитии и (ре)абилитации детей;
- создание условий для полноценного развития сохранных функций и реализации потенциала каждого учащегося;
- содействие становлению самостоятельной, социально адаптированной и творческой личности и др.

Цели гуманизации в конечном счете сводятся к социальному адаптивному и интегрированному в общество детей с нарушениями психофизического развития.

XX век был ознаменован развитием и активным внедрением гуманистических идей в педагогическую практику. В значительной мере это было связано со становлением и развитием в Западной Европе гуманистической психологии (К. Роджерс, Э. Берн и др.). В России во второй половине XIX – начале XX в. аксиологическим базисом гуманной педагогики стали идеи выдающихся отечественных педагогов К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, С.А. Рачинского, В.Н. Сорока-Росинского и др.

Психолого-педагогические воззрения Л.С. Выготского были изложены им в труде «Педагогическая психология» (1926). В книге нашли отражение гуманистические представления и взгляды Льва Семеновича на роль учителя в обучении и воспитании школьников. Прежде всего, с точки зрения Л.С. Выготского, ребенок обладает активностью, самостоятельностью, творчеством, то есть субъектностью: «В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность» [1, с. 82]. Ученый подчеркивал приоритетность *личности* ребенка в процессах обучения и воспитания, нацеленных на интеллектуальное, нравственное и физическое развитие учащихся.

В педагогическом взаимодействии «учитель – ученик» должны реализовываться субъект-субъектные отношения, которые проявляются в эмоциональной открытости, доверии, равенстве позиций, сотрудничестве, взаимоуважении учителя и ученика, свободе выбора и т.д.. Это противоречило канонам авторитарной педагогики, согласно которой учитель действует исходя из собственных задач, не соотнося их с интересами и потребностями детей. Л.С. Выготский пишет: «Единственным воспитателем, способным образовать новые реакции в организме, является собственный опыт организма. ... Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого. Оказывать непосредственное влияние и производить изменения в чужом организме невозможно, можно только воспитываться самому, т.е. изменять свои врожденные реакции через собственный опыт. ... Ребенок в конечном счете воспитывается сам. ... Психологическая точка зрения требует признать, что в воспитательном процессе личный опыт ученика представляет из себя все. Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам» [1, с. 82]. И вместе с тем «...менее всего следует представлять себе воспитательный процесс как односторонне активный и приписывать всю без остатка активность среде, сводя на нет активность самого ученика, учителя. ... Напротив, в воспитании нет ничего пассивного, бездейственного» [1, с. 87].

По-мнению Л.С. Выготского, в таких условиях роль учителя не только не уменьшается, а, напротив, возрастает, становится более ответственной, значимой, требующей квалифицированной подготовки: «В процессе воспитания учитель ... имеет не только не меньшее значение, чем прежде, но неизмеримо большее» [1, с. 83]. Ученый обращает внимание на то, что педагог должен обладать компетентностью в организации социального воздействия на учащихся: «Всякое воспитание носит ... неизбежно социальный характер. ... Учитель является с психологической точки зрения организатором воспитывающей социальной среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанниками» [1, с. 83]. Причем «...перед воспитателем стоит цель выработки не определенного количества умений, но известных творческих способностей к быстрой и умелой социальной ориентировке» [1, с. 112].

Идеи Л.С. Выготского и других ученых-гуманистов в 90-е годы прошлого столетия нашли свое отражение в разработке концептуальных основ *педагогики сотрудничества*, основанной на принципах субъект-субъектных отношений в школе. Гуманизм, гуманное отношение к детству и новое педагогическое мышление было общим, что объединяло педагогов-новаторов в разработке дидактических и воспитательных систем в отечественном образовании в период перехода к созиданию демократичного гражданского общества в России.

В обучении детей с отклонениями в развитии сотрудничество имеет огромное значение, так как процесс усвоения ими знаний, умений и навыков осложнен, имеет специфику и качественное своеобразие. Детям требуется помощь со стороны взрослых и подлинное сотрудничество, без которого невозможно обучение в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский), когда то, что ученик сегодня делает с помощью и в сотрудничестве со взрослым, завтра он будет делать самостоятельно. Это полностью соотносится с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского и его представлениями о соотношении обучения и психического развития ребенка: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – сперва как деятельность коллективная, социальная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления, как функция интрапсихическая» [1, с. 287]. Ученый рассматривал проблемы обучения, опираясь на общий генезис психических функций ребенка, то есть его природу, естественное развитие психики и сознания индивида.

И сегодня реализация идей Л.С. Выготского, его последователей, ученых и педагогов-практиков раскрывается в разработке методологии организации гуманистической системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Обозначим его основные принципы. Это открытость специального образования; последовательное объединение общего и специального образования – создание различных форм и типов учреждений инклюзивного образования; признание формирующейся личности ребенка с ОВЗ высшей социальной ценностью; нацеленность работы педагога-дефектолога на профилактику вторичных нарушений социально-личностного характера; отказ от понятия «необучаемый ребенок», широкое включение в образовательную среду всех нуждающихся детей-инвалидов, минимизация их изоляции; признание ребенка в качестве субъекта развития при значимой роли педагогического руководства; ориентация на социально адаптивную личность воспитуемого как на цель, результат и показатель эффективности коррекционно-педагогической деятельности; взгляд на ребенка с отклонениями в развитии как на независимого равноправного гражданина, но нуждающегося в

сопровождении и поддержке; учет своеобразия личности каждого ученика, принятие его таким, каков он есть; диалогическое личностно-ориентированное общение; развивающая стратегия педагогических воздействий, индивидуальный подход и обучение в зоне ближайшего развития каждого ученика; следование принципу «Не навреди!» и др.

Водоразделом авторитарной и гуманной педагогики является характер взаимоотношений и общения педагога с учащимися. Показателями гуманного педагогического отношения и общения учителя являются: оптимистическая вера в ребенка, возможность коррекции и компенсации недостатков в развитии детей, возможность учащихся адаптироваться и интегрироваться в социум; любовь к детям, уважение личности, прав ребенка, его достоинства; проявление заботы, умения прощать, проявлять терпимость к детским недостаткам и милосердие, способность помогать, сопереживать, поддерживать, эмоционально одобрять; умения доверять, слышать ребенка, понимать его, защищать; искать взаимосогласие, пути к сотрудничеству, сотворчеству; отказ от насилия и принуждения; приоритет положительного стимулирования и др. [2 и др.].

Гуманистические идеи Л.С. Выготского в области специальной педагогики сохраняют свою актуальность и являются важными ориентирами в организации инклюзивного образования в нашей стране.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 19480 с.
2. Куцеева Е.Л. Профессионально-педагогическое общение воспитателя в инклюзивных образовательных условиях // Концепт. 20№ С. 156-160.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СЕМЬЕ У ПОДРОСТКОВ С ОВЗ

Лазаренко Лариса Анатольевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
larisa_bulanova@mail.ru

Галушко Ирина Геннадьевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
iren58@mail.ru

Лукаш Елена Сергеевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
evalop0405@mail.ru

Аннотация. В настоящее время Россия переживает один из непростых исторических периодов. И самая большая опасность, подстерегающая наше общество сегодня, в разрушении личности. Сегодня материальные ценности доминируют над духовными, нравственными, эстетическими, поэтому у детей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме. Во все времена общество волновали вопросы нравственного воспитания, развития, совершенствование человека. Особенно сейчас становится актуальной проблема нравственных ценностей подростков в семье. В работе с подростками с ОВЗ особое внимание в своей деятельности должен оказывать педагог. Цель педагога – познакомить подростка с принципами морали и этики, сформировать нравственные представления и понятия. Нарушение семейных отношений очень пагубно влияет на ребенка, особенно с ограниченными возможностями здоровья, так как данная категория детей нуждается в большей поддержке, помощи и защите.

Ключевые слова: нравственное воспитание, семейные отношения, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), нравственные ценности, семья, всестороннее развитие ребенка

FORMATION OF MORAL VALUES IN THE FAMILY AMONG ADOLESCENTS WITH DISABILITIES

Larisa A. Lazarenko,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
larisa_bulanova@mail.ru

Irina G. Galushko,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
iren58@mail.ru

Elena S. Lukash,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
evalop0405@mail.ru

Abstract. Russia is currently going through one of the most difficult historical periods. And the greatest danger that lies in wait for our society today is the destruction of personality. Today, material values dominate spiritual, moral, and aesthetic values, therefore, children's ideas about kindness, mercy, generosity, justice, citizenship and patriotism are distorted. At all times, society was worried about the issues of moral education, development, and human improvement. Especially now the problem of the moral values of adolescents in the family is becoming urgent. When working with adolescents with disabilities, a teacher should pay special attention to his activities. The goal of the teacher is to acquaint the teenager with the principles of morality and ethics, to form moral ideas and concepts. Violation of family relationships has a very detrimental effect on the child, especially on children with disabilities, since this category of children needs more support, help and protection.

Keywords: moral education, family relations, children with disabilities, moral values, family, all-round development of the child

С каждым годом растет численность детей с ограниченными возможностями здоровья, испытывающих трудности психологической адаптации вследствие тяжелых психических и физических заболеваний.

Изучением детей с нарушениями в развитии занимались Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, Г. Швальбе, В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов и многие другие отечественные и зарубежные ученые.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья характерны проблемы в коммуникационной и волевой сферах, а также проблемы с самооценкой, повышенной тревожностью и страхами. Таким детям свойственно ощущение ничтожности и ненужности. Поэтому в воспитании и развитии детей с ОВЗ несомненно важна роль родителей.

Важность семьи как института воспитания является то, что ребенок находится там долгое время и не один институт по длительности воздействия не может сравниться с семьей. В семье ребенок получает свой первый жизненный опыт, закладываются основы личности.

На законодательном уровне в Семейном кодексе РФ понятия «семья» и «брак» не закреплены. Однако в норме семейного права семья характеризуется как организованная социальная группа, в которой члены группы связаны между собой следующими условиями: совместным бытом, взаимной моральной ответственностью за каждого члена семьи и социальной необходимостью.

В психологии и педагогике семья определяется как небольшая социальная группа, в которой есть субъект (родитель), с определенными функциями и характеристиками, и объект влияния (ребёнок), который также наделен функциями, свойствами и характеристиками. Между ними существуют взаимоотношения, взаимодействия, взаимовлияния.

Если материнские чувства раскрывают такие понятия, как любовь, привязанность и даже зависимость, то отцовская любовь противоположна материнской. Отцовский тип родительской любви заключается в том, что похвалу и признание ребенка надо заслужить своими успехами и достижениями.

Атмосфера в семье, основанная на любви и уважении, формирует личность, способную уважать себя, своих близких и окружающих людей. В данном случае с подростками с ОВЗ следует избегать крайностей. К таким крайностям относят слепую и неразумную любовь, которая делает подростков безнравственным, не уважающими окружающих.

В современном мире возникла тенденция к ухудшению здоровья, увеличилось число детей, имеющих физические, психические и сенсорные нарушения. Категория таких детей крайне неоднородна, однако у всех лиц с ОВЗ наблюдается (помимо их первичного нарушения) нарушение или задержка в развитии, трудности в адаптации и социализации.

Всего в мире, по данным Всемирной организации здравоохранения, около 200 млн детей с ограниченными возможностями здоровья. По статистике в каждой пятой семье рождается ребенок с какими-либо недостатками и нарушениями в развитии.

В научной литературе помимо понятия «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» используют понятие «особенный ребенок», или «ребенок с особенностями в развитии». Л.С. Выготский писал о том, что развитие человека происходит при помощи так называемых психических процессов и ведущую роль в развитии человека играет обучение. У «особых» детей, в силу их особенностей, развитие начинает идти своим, «особым» путем [5].

Рождение ребенка с тяжелым заболеванием становится настоящим испытанием для семьи, жизненным кризисом для родителей. Одна из самых главных проблем – принятие ребенка родителями. Когда в семье рождается «особенный ребенок», для многих родителей это настоящий стресс, и родители зачастую не понимают, как отреагировать на данную ситуацию. Реакция родителей во многом зависит от их личностных особенностей и родителей. Семья, имеющая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, на протяжении всей жизни переживает серию критических эмоциональных состояний, которые обусловлены субъективными или объективными причинами. Иногда психологическая и эмоциональная обстановка в семье может ухудшиться, если у ребенка с отклонениями наряду с первичными нарушениями могут появиться вторичные нарушения.

Российский психолог И. Малкина в своих исследованиях описывает симбиоз родителей: с одной стороны, родители стремятся «привязаться» к близкому человеку, а с другой – «подчинить» любимого человека, поставить в зависимость от себя. Такая зависимость может привести к потере у матери своей индивидуальности, препятствует росту личности ребенка, возрастает вероятность конфликта ребенка с социальным окружением за пределами семьи.

Отделение от родителей, самостоятельность и индивидуализация, происходящие в дошкольном возрасте, – эти и другие процессы являются важной стадией жизненного цикла здорового ребенка. Отделение от родителей приводит к позитивным сдвигам как для ребенка, так и для родителей.

Наиболее заметными становятся следующие невротические проявления:

- снижение самоконтроля;
- затруднения в общении с близкими, малознакомыми и незнакомыми в непривычных жизненных обстоятельствах;
- избирательность контактов и уход в себя и свои проблемы.

Часто невротические проявления возникают на первых этапах, когда родители осознают, что их ребенок «особенный», не такой как все.

Российский ученый-невролог Е.М. Мастюкова утверждает, что возможны два варианта неконструктивного выхода из сложившейся ситуации. Первый вариант заключается в том, что родители начинают искать виноватых в сложившейся ситуации, часто реагируют гневом в любых обстоятельствах. Второй неконструктивный выход характеризуется самообвинением. Родители винят себя во всех бедах, усиливается их самокритика и чувство неудовлетворенности собой. Все эти факторы влияют не только на отношения с супругом, но и оказывают неблагоприятное влияние на взаимоотношения с подростком.

Многие родители начинают осознавать, что для подростка с особыми потребностями нужно выстраивать особые, нестандартные воспитательные модели. Однако из-за нехватки знаний и опыта в воспитании и обучении детей с ОВЗ данные модели воспитания становятся неконструктивными.

Нами была разработана программа, которая основана на нравственном воспитании и благотворно влияет на все стороны и формы взаимоотношений подростка с миром: на его этическое и эстетическое развитие, мировоззрение и формирование гражданской позиции, патриотическую и семейную ориентацию, интеллектуальный потенциал, эмоциональное состояние и общее физическое и психическое развитие.

Цель программы – воспитание морально-нравственных ценностей в семье; формирование знаний и умений, способствующих развитию подростков с ОВЗ; использование практических знаний в коррекции межличностных отношений; формирование навыков самоанализа поступков с точки зрения норм общественного поведения.

Данная программа делится на блоки, включая темы, актуальные для формирования нравственных ценностей.

Основные блоки работы:

1. Я и я (формирование потребности самовоспитания);
2. Я и общество (воспитание понимания принадлежности к коллективу, межличностных отношений);
3. Я и Отечество (воспитание чувства патриотизма, любви к Родине, закрепление духовных традиций);
4. Я и семья (формирование представлений о семейных ценностях).

Приоритетным направлением воспитания должно быть формирование нравственных качеств ребенка, которые являются фундаментом воспитания. Для этого необходимо развивать в нем доброту, дружелюбие, выдержку, целеустремленность, смелость, оптимистическое отношение к жизни, чувство радости существования, способность чувствовать себя счастливым, верить в свои собственные силы и доверять миру.

Таким образом, можно сделать вывод что в формировании нравственных ценностей, воспитании подростка большую роль играют семейные отношения. От стиля воспитания, от родительского отношения и установок, от психологического и эмоционального климата семьи зависит то, кем ребенок станет в жизни, как будет развиваться и строить отношения с окружающим миром и людьми, чтобы стать зрелой личностью и существовать в социуме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Любимов Л.Л. О концепции духовно-нравственного воспитания в школе / Л.Л. Любимов // Психологическая наука и образование. 20№ 2. С. 109-124.
2. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебник для вузов под ред. Л.В. Мардахаева, Е.А. Орловой. М.: Юрайт, 20343 с.
3. Селифанов О. Формирование ценностных ориентаций, обучающихся / О. Селифанов // Воспитание школьников. 20№ С. 21-23.
4. Семенова Г.С. О проблемах формирования у современных школьников миропонимания и нравственной жизненной позиции / Г.С. Семенова // Воспитание школьников. 20№ 2. С. 11-19.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Лазаренко Лариса Анатольевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Larisa_bulanova@mail.ru

Головина Людмила Юрьевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Luciaku89@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены основные аспекты особенностей работы с родителями, воспитывающими детей с нарушениями слуха. Определены задачи психолого-педагогической коррекционно-реабилитационной работы с семьями глухих детей. Охарактеризованы направления комплексной помощи различных специалистов семьям, воспитывающим детей с нарушением слуха, а также даны общие рекомендации родителям.

Ключевые слова: взаимодействие с родителями, дети с нарушением слуха (с интеллектуальными нарушениями)

FEATURES OF WORKING WITH PARENTS OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Larisa A. Lazarenko,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Larisa_bulanova@mail.ru

Lyudmila Yu. Golovina,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Luciaku89@mail.ru

Abstract. The article discusses the main aspects of the peculiarities of working with parents raising children with hearing impairments. The tasks of psychological and pedagogical correctional and rehabilitation work with families of deaf children have been determined. The directions of complex assistance of various specialists to families raising children with hearing impairment are characterized, and general recommendations are given to parents.

Keywords: interaction with parents, children with hearing impairment (intellectual disabilities)

Социальная адаптация ребенка с нарушением слуха зависит от поведения родителей. Дефицит сенсорного развития уже в раннем детстве препятствует установлению нормальных отношений между детьми и родителями, что мешает усвоению социального опыта, формированию межличностных режимов общения и тормозит эмоциональное развитие ребенка [1].

Большая часть родителей со слухом нуждается в обучении тому, как общаться со своим ребенком с нарушением слуха. Поэтому психологическая и педагогическая помощь должна предоставляться родителям, у которых есть дети с проблемами слуха. Психолог вместе с социальным педагогом, логопедом и сурдопедагогом консультируют родителей об отношениях с ребенком, особенностях его развития и воспитания. Во время таких консультаций родители формируют соответствующий уровень понимания способностей своего ребенка и развивают навыки общения со своими детьми. Она способствует эмоциональной адаптации родителей, что позволяет им смириться с болезнью ребенка и развить позитивное отношение к себе и своему ребенку, что будет способствовать эффективному воспитанию и обучению ребенка в семейном окружении. Семья слабослышащего ребенка нуждается в специальной работе, направленной не только на ребенка, но и на всю семью.

Психолого-педагогическая коррекционно-реабилитационная работа с семьями детей с нарушением слуха имеет следующие цели:

- обеспечить надлежащие микросоциальные условия для развития ребенка с нарушением слуха в семье;
- преодолеть состояние разочарования и оптимизировать самосознание родителей;
- сформировать позитивное отношение близких к ребенку с нарушением слуха людей и оптимистическое видение его будущего [2].

Для достижения поставленных целей необходимо решить следующие задачи:

- формирование мотивации родителей к взаимодействию со специалистами организации образования;
- определение причин, дестабилизирующих внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения, и способствование их исправлению;
- выявление социально-психологических факторов в семье, способствующих гармоничному развитию ребенка с нарушениями слуха в семье;
- оптимизация самосознания родителей и снижение уровня их личного разочарования, чтобы помочь оптимизировать личностное развитие глухих детей;
- обучение родителей созданию реабилитационных условий в семье, методам воспитания, обучения и реабилитации детей, обеспечивающих оптимальное развитие ребенка с нарушениями слуха;
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания, обучения, развития и социальной адаптации ребенка с нарушениями слуха;
- корректировка воспитательной позиции родителей, помощь в выборе соответствующих мер воздействия [3].

Семья нуждается в комплексной помощи различных специалистов, которая должна осуществляться в разных направлениях:

- создание родительских клубов;
- информационное обеспечение;
- помощь в поиске духовной поддержки;

– помощь в поиске надлежащих путей преодоления трудностей, их скрытых ресурсов;

– дифференцированная психологическая и педагогическая поддержка (наиболее актуальной в этой поддержке является следующая: обучение родителей воспринимать своего ребенка с ограниченными возможностями как человека со скрытыми способностями) [4].

Наиболее оптимальную и эффективную жизненную позицию для ребенка с ограниченными возможностями можно представить себе тогда, когда существует общая система ценностей, общие цели, желание максимизировать и реализовать свои способности, помочь близким в этом, когда члены семьи относятся друг к другу с уважением. В этом случае семья будет представлять собой подходящую среду для развития ребенка с ограниченными возможностями.

Принцип единства и взаимодействия коррекционно-воспитательной работы семьи, образовательных организаций и специалистов социальных служб и психолого-педагогических центров определяет порядок работы всех задействованных ведомств. В работе с семьями с детьми с нарушениями слуха принимают участие различные специалисты: психологи, педагоги, дефектологи, социальные работники.

Важно, чтобы их действия в отношении работы с ребенком и семьей были скоординированными и взаимодополняющими. Это является залогом эффективности реабилитационной деятельности. Успешная коррекционная работа возможна только при условии тесного взаимодействия семьи, специального коррекционно-воспитательного учреждения и специалистов служб социально-психологической помощи семье [5].

Общие рекомендации, которые могут быть даны родителям:

– контролируйте работу отдельных слуховых аппаратов и/или кохлеарных имплантов. Заменяйте батарейки в соответствующее время;

– проводите время, играя и разговаривая с ребенком. Это знакомит их с миром звука;

– развивайте у ребенка микро- и макромоторику;

– используйте все органы чувств для развития знаний об окружающем мире, уделяя особое внимание развитию слуха;

– выделяйте время в течение дня, чтобы быть полностью посвященным ребенку;

– сотрудничайте с педагогом и другими работниками специальных учреждений;

– проводите регулярные осмотры у врача-сурдолога;

– проявите интерес к плану реабилитации и помогите в его реализации. Не стесняйтесь, всегда задавайте вопросы;

– просмотрите учебные материалы дома;

– поговорите с другими родителями. Никогда не сравнивайте прогресс вашего ребенка с прогрессом других. Каждый ребенок отличается от других, и то, как он развивает способность слушать, говорить и учиться, отличается.

– храните все письменные и учебные материалы, которые вы собрали, в одном месте;

– вы должны быть терпеливы в ожидании первых слов ребенка, и, пока он не начинает говорить, продолжайте с ним много разговаривать, петь, разговаривать во

время игры, делать упражнения. Говорите с ритмом и интонацией нормальной разговорной речи;

- требуйте ответа на вашу речь. Посмотрите на ребенка, когда будете отвечать. Не ждите, что ваш ребенок сразу же правильно произнесет – это еще не может быть правильно;

- помогайте вашему ребенку каждый раз;

- любите своего ребенка;

- имейте терпение;

- не стоит чрезмерно баловать ребенка и относиться к нему снисходительно. Требования должны быть такими же, как и для ребенка с нормальным слухом.

Таким образом, в деятельности любого образовательного учреждения, где воспитываются и обучаются дети с нарушениями слуха, необходимо развивать сотрудничество между специалистами и родителями, активизировать формы работы по взаимодействию образовательного учреждения с семьей, совершенствовать систему всестороннего психолого-педагогического сопровождения.

Для специалистов и педагогов налаживание кооперативных отношений с родителями, взаимодействие с семьей предполагает изменение перспективы профессиональной деятельности, дает ощущение востребованности своей деятельности, пробуждает ресурсы для творчества, поиска новых форм работы, выбора методического подхода, повышает эффективность и результативность деятельности.

Для родителей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, сотрудничество с учителем расширяет представление о собственной компетенции, дает уверенность в собственных способностях, способствует пониманию собственных способностей и компенсационных возможностей ребенка, активному участию в процессе обучения и воспитания, помогает родителю и ребенку правильно взаимодействовать друг с другом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Головчиц Л.А. Отношение родителей детей с тяжелыми нарушениями слуха к кохлеарной имплантации / Л.А. Головчиц // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 20№ 1. С. 48-
2. Батмунх Мунхоо. Индивидуальная программа обучения для детей с нарушениями в развитии / Батмунх Мунхоо // Коррекционная педагогика: теория и практика. 20№ 2. С. 63-70.
3. Волкова Е.Э. Формирование устной речи у обучающихся с нарушениями слуха / Е.Э. Волкова // Коррекционная педагогика: теория и практика. 20№ 2. С. 92-98.
4. Бучкова А. Сложные ситуации в вопросах и ответах: консультация детского психолога / А. Бучкова // Дошкольное воспитание. 20№ 2. С. 44-52.
5. Богатырева Е.П. Ранняя помощь детям с особенностями в развитии как актуальная гуманитарная проблема / Е.П. Богатырева, Л.В. Мясникова // Коррекционная педагогика: теория и практика. 20№ 2. С. 28-33.

**СОЗДАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЕМ ДОО УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ
ДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР**

Логвинова Марина Арнольдовна,
МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 179 «Дюймовочка»,
г. Краснодар, Россия
ds179@mail.ru

Беляева Елена Сергеевна,
МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 179 «Дюймовочка»,
г. Краснодар, Россия
ds179@mail.ru

Аннотация. Изучались особенности формирования двигательной сферы детей 5-6 лет в группе ЗПР. Было выдвинуто предположение, что развитие у них двигательных умений будет наиболее эффективно, если организация и содержание двигательного режима в группе будут ориентированы на возрастные и индивидуальные особенности и возможности детей, мотивация практической деятельности будет усиливаться посредством регулярного использования игровых упражнений и подвижных игр на основе единого сюжета, активизация речевых и познавательных процессов будет обеспечена включением в коррекционную РППС привлекательного физкультурно-игрового оборудования.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, двигательная недостаточность, методы физического развития дошкольников, игровая технология

**CREATING CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF MOTOR SKILLS
IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH ZPR
BY A PRE-SCHOOL TEACHER**

Marina A. Logvinova,
Kindergarten No. 179 "Thumbelina",
Krasnodar, Russia
ds179@mail.ru

Elena S. Belyaeva,
teacher,
Kindergarten No. 179 "Thumbelina",
Krasnodar, Russia
ds179@mail.ru

Abstract. The features of the formation of the motor sphere of children aged 5-6 years in the group of ZPR were studied. It was suggested that the development of their motor skills will be most effective if the organization and content of the motor mode in the group they will be focused on the age and individual characteristics and capabilities of children, the motivation of practical activities will be enhanced through the regular use of game exercises and outdoor games based on a single plot, the activation of speech and cognitive processes will be ensured by the inclusion of attractive sports and gaming equipment in the correctional RPPC.

Keywords: children with disabilities, motor insufficiency, methods of physical development of preschool children, game technology

В настоящее время среди выпускников детских садов выделяется группа детей, относящаяся к категории риска соматической и психофизической дезадаптации. Особое место среди этих дошкольников занимают дети с задержкой психического развития. В результате проводимых учеными психолого-педагогических наблюдений за детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР было выявлено, что сочетание патологии развития, слабого соматического и нервно-психического здоровья этой группы дошкольников значительно препятствует своевременному формированию у них адаптационных механизмов [1; 3]. Вместе с тем результаты научных исследований констатируют у детей с ЗПР наличие нарушений в формировании двигательных навыков. Недостатки развития двигательной сферы у этих детей неоднократно отмечались многими учеными. В научных работах ряда авторов приведены доказательства того, что снижение объема движений у обозначенной категории детей отмечается уже с периода раннего детства. Изначально являясь результатом поражения центральной нервной системы, оно обнаруживается в психической и двигательной деятельности в целом. Наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием психических функций, детям с задержкой психического развития присуще отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости движения [2].

Исходя из опыта практической деятельности воспитателя, включающей первичное ознакомление с условиями семейного воспитания детей, знание показаний здоровья воспитанников группы, наблюдение за детьми в режимных моментах, можно отметить ряд факторов, оказывающих негативное влияние на развитие двигательных умений у дошкольников с ЗПР. В их числе гиперопека со стороны родителей, препятствующая формированию у детей инициативы и элементарной самостоятельности, несформированность возрастных компетенций в ведущем виде детской деятельности – игре, что, в свою очередь, мешает установлению сотрудничества и согласованного взаимодействия со сверстниками, состояние здоровья воспитанников (соматическое и нервно-психическое).

Сравнительные результаты здоровья (таблица 1) и мониторинг развития физических качеств (таблица 2) детей, вновь поступивших в ДОО в период с 2018 по 2020 г., наглядно показывают тенденцию к ухудшению состояния здоровья и снижению пока-

зателей физической подготовленности воспитанников, что обусловлено как диагнозом, так и неблагоприятной социальной ситуацией развития большинства детей.

Таблица 1 Сравнительные показатели здоровья детей 5 лет групп ЗПР

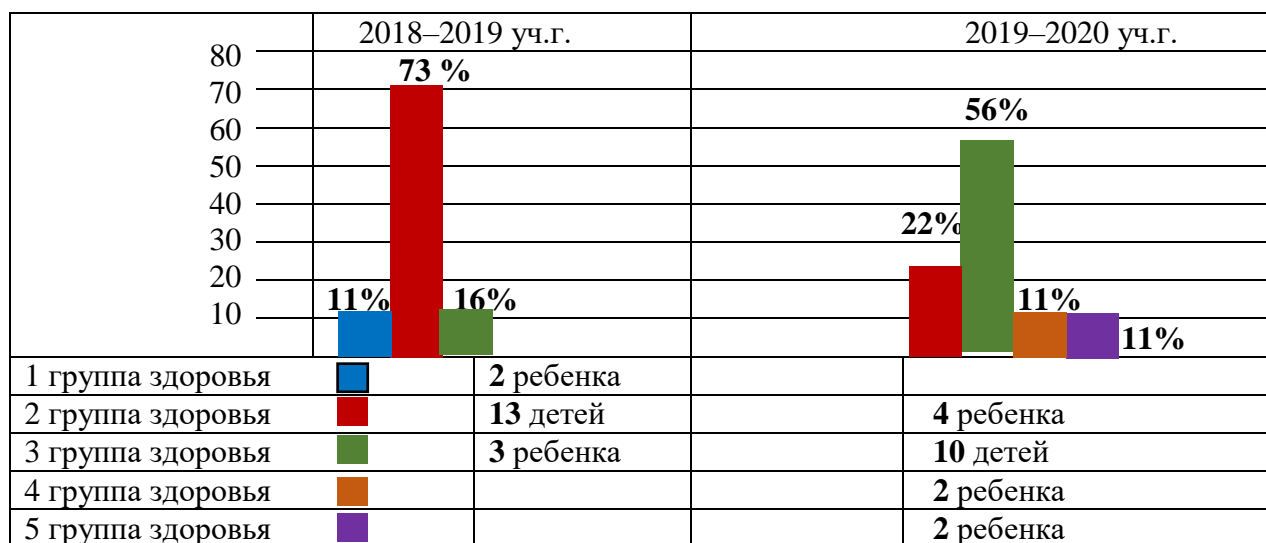


Таблица 2. Мониторинг физической подготовленности (диагностика инструктора по ФК)

№ п/п	М – мальчики Д – девочки (5 лет)	Сила. Скоростно-силовые качества		Гибкость		Быстрота		Равновесие	
		Прыжок в длину с места 82,0–107,0 77,0–103,0	Метание набивного мяча (М=1кг) 165,0–260,0 140,0–230,0	Наклон вперед стоя на гимнастической скамейке 2–6,0; 2,9–7,0	Бег 30 м 9,1–7,1 9,8–8,0	Тест «Фламинго» (сек.) 7,0–11,8 9,4–14,2			
1	М	-	-	+15	10.5	2сек.			
2	М	95 см	1.20	Н	8.6	5 сек.			
3	М	80 см	1.10	Н	9.7	5 сек.			
4	Д	88 см	1.00	Н	10.5	10 сек.			
5	М	72 см	1.30	Н	10.8	15 сек.			
6	М	65 см	0.90	+10	11.3	10 сек.			
7	М	40 см	-	+20	-	3 сек.			
8	М	35 см	-	+25	-	6 сек.			
9	Д	73 см	1.35.	Н	10.2	3 сек.			
10	Д	50 см	1.00	+10	9.7	20 сек.			
11	М	32 см	0.95	Н	10.0	6 сек.			
12	М	81 см	1.05	Н	8.9	4 сек.			
13	М	45 см	1.05	Н	9.2	8 сек.			
14	Д	50 см	1.00	+5	10.6	15 сек.			
15	Д	35 см	0.70	+15	11.2	12 сек.			
16	Д	-	0.80	+20	12.0	7 сек.			
17	Д	45 см	0.80	+10	11.8	3 сек.			
18	М	-	-	+25	-	3 сек.			

В последнее время в дошкольной педагогике утвердилось положение о возможности компенсации отставания в развитии детей с ЗПР (в том числе развития двигательной сферы) при создании адекватных состоянию ребенка педагогических условий [3]. Таким образом, очевидна актуальность обозначенной проблемы и, соответственно, необходимость в создании особых условий, связанных с обновлением содержания и способов организации двигательной деятельности этих дошкольников, сообразно их возрасту и специфике двигательных нарушений.

В целях создания благоприятных условий становления ребенка как субъекта двигательной деятельности в нашей группе в течение учебного года была апробирована игровая технология «Там, на неведомых дорожках...». Предлагаемая методическая разработка включает последовательную реализацию следующих этапов:

- подготовительный «Сорока на хвосте сказку принесла»;
- деятельностно-творческий «Вот так чудо-мастера!»;
- практический «Путешествуем по сказке»;
- заключительный «Зачем нужны талисманы?».

Содержанием подготовительного этапа является знакомство детей с персонажем Сорокой, которая предлагает детям отправиться в путешествие и побывать в гостях у знакомой сказки. Чтобы выбрать правильный маршрут и не заблудиться, надо сначала отгадать название сказки и вспомнить, о чем в ней говорится. С этой целью используются загадки, речевые игры, например «Сказка по кругу», «Закончи предложение», «Телефон», игры малой подвижности «Расскажи и покажи», «Тень», «Скульптор» и др., считалки и подвижные игры «Палочка-выручалочка», «Моя маленькая лодочка», «Стань первым». Дети сначала вместе с воспитателем, а затем самостоятельно выбирают проводника. Для того чтобы вспомнить героев сказки, используются игровые приемы «Превращение», «Зеркало» и др. Для методического обеспечения используется систематизированная картотека загадок, считалок, небылиц, речевых и подвижных игр.

Следующий этап, «Вот так чудо-мастера!», необходим для моделирования игрового пространства и создания игровой обстановки. Здесь активно используются творческие задания и игры, направленные на развитие у детей моторных навыков, например «Заплети косички», «Перебери семена и шишки», «Дорожный мешок», и развитие ориентировки в пространстве – «Шапка-невидимка», «Клад», «По тропинке по дорожке», «Мальчик с пальчик». Превращаясь в чудо-мастеров, дети получают возможность применять уже имеющийся у них опыт в изобразительной и конструктивно-модельной деятельности. Появляется потребность самостоятельно изготавливать элементарные маркеры предстоящего маршрута (стрелки, указатели, дорожные знаки), рисунки и плакаты для обозначения места действия (цветы, грибы для лесной поляны), игрушки-оригами для оформления мягких модулей, постройки из которых служат жилищами сказочных персонажей. Можно без помощи взрослого сделать из подсобного материала подзорную трубу или волшебную палочку. Ценность данного этапа заключается в том, что объединенные творческим замыслом дети получают опыт партнерских отношений. Они учатся обсуждать задуманное, договариваться по поводу материала и внешнего вида

атрибута, распределять обязанности между «мастерами». Особенностью организации является отсутствие привязанности к работе за столом, что исключает статичность позы ребенка. Для творчества в том числе используются переносная панель с отверстиями для протягивания шнуров, закрепленный на мольберте рулон обоев, клеенка на полу.

В содержание основного этапа включены подвижные игры разной интенсивности и разной направленности – на развитие координации и ориентации в пространстве, закрепление основных движений, развитие ловкости и выносливости, учитывающие особенности двигательных нарушений детей с ЗПР. Также используются игровые ситуации с включением элементов дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой для развития речевого дыхания и этюды психогимнастики М.И. Чистяковой для снятия эмоционального напряжения. В играх с выполнением имитационных движений используются элементы игрового стретчинга.

Основными принципами организации детей в этом процессе являются показ, образный рассказ, разнообразие движений и постепенное усложнения техники их выполнения в разных играх. Проигрывание одной и той же игры в разных сказках позволяет ненавязчиво формировать у детей умение организовываться на игру самостоятельно. Отличительной чертой является постоянный элемент новизны, который достигается за счет сочетания игр традиционных, их модификаций (например, игра «Поймай комара» – это усложненный вариант игры «Карусель», игра «Охотники» – вариант игры «Замри!»). Дети с удовольствием играют и в принципиально новые подвижные игры, придуманные нами («Избушка на курьих ножках» – на развитие равновесия, «Ловись, рыбка, большая и маленькая» – на развитие ловкости, «Варись, варись, кашка» – на развитие координации движений, «Лисья нора» – на развитие выносливости и др.). Методическим обеспечением этого этапа являются разработанные нами технологические карты путешествий по следующим сказкам: «Три медведя», «Репка», «Гуси-лебеди», «Волк и семеро козлят». «Кот, лиса и петух», «Лисичка со скалочкой», «Рукавичка», «Котофей Иванович». Срок реализации маршрута по одной сказке рассчитан на две недели. Использование технологической карты позволяет выбрать в режиме дня оптимальное время для организации подвижных игр и рационально распределить двигательную нагрузку на отдельного ребенка. Обеспечение субъект-субъектного взаимодействия воспитателя с детьми в процессе игры достигается за счет использования педагогом прямых и опосредованных приемов руководства игрой старших дошкольников: совет, показ, принятие на себя второстепенной роли, «разговор по телефону», «сюрприз», «инверсия» и др., что способствует созданию непринужденной атмосферы общения, вызывает у детей положительные эмоции, стимулирует проявление воспитанниками инициативы.

Заключительный этап (рефлексия) включает домашнее задание в виде короткого сообщения о путешествии и игру «Передай микрофон». Используется прием «Сюрприз» – дети снова встречаются с Сорокой, которая дарит им волшебные талисманы «Доброта», «Смелость» и «Находчивость» и предоставляет возможность самим выбрать из участников игры тех, кто будет использовать свой талисман до окончания следующего путешествия.

В результате реализации образовательной технологии «Гам, на неведомых дорожках...» нам удалось посредством организации нерегламентированной деятельности развить у воспитанников самостоятельность в постановке целей своей деятельности и планировании способов ее достижения, познавательную и речевую активность как основу для накопления собственного двигательного опыта, способность к анализу достижений своих и других детей, мотивацию к элементарной двигательно-творческой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дробинская А.О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь. М.: Школьная Пресса, 2096 с.
2. Подвижные игры для детей с нарушениями в развитии / под ред. Л.В. Шапковой. СПб.: Детство-Пресс, 20160 с.
3. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / под общ. ред. С.Г. Шевченко. М.: Школьная Пресса, 2096 с.

ПОЛИТИКА И ИНФРАСТРУКТУРА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Майбасова Умит Амандыковна,

Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области,
г. Караганда, Казахстан
umaybasova@mail.ru

Аннотация. В данной статье представлены результаты опроса учителей по вопросам политики и инфраструктуры инклюзивного образования. Проблема, о которой идет речь, пока мало изучена, поэтому требует тщательных исследований. В публикации приведен детальный анализ данной проблемы по результатам опроса педагогов общеобразовательных школ в рамках курсов повышения квалификации педагогических работников.

Ключевые слова: инклюзивное образование, политика, инфраструктура, особенности детей, материально-техническое оснащение

POLICY AND INFRASTRUCTURE OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Maybasova Umit A.,

Branch of JSC "NCPC "Orleu" IPK PR in Karaganda region,
Karaganda, Kazakhstan
umaybasova@mail.ru

Abstract. This article presents the results of a survey of teachers on the policy and infrastructure of inclusive education. The problem in question is still poorly understood, so it requires careful research. The publication provides a detailed analysis of this problem based on the results of a survey of teachers of secondary schools in the framework of advanced training courses for teachers.

Keywords: inclusive education, policy, infrastructure, children's characteristics, material and technical equipment

В современном мире одной из ведущих тенденций развития школьного образования является обеспечение права образования для всех. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей Республика Казахстан обеспечивает инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни.

Законом Республики Казахстан «Об образовании» гарантировано равенство прав всех на получение качественного образования, доступность образования всех уровней населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого лица.

На 1 января 2017 г. в РК зарегистрировано 72 149 детей с инвалидностью до 18 лет, что составляет 1,3% (в 2016 г. 1,4%). В Казахстане на 1000 детского населения приходится 12,8 детей с инвалидностью.

Для решения проблем детей-инвалидов в Республике Казахстан приказом Министра образования и науки РК от 19 декабря 2014 года № 534 утвержден «Комплекс мер по дальнейшему развитию системы инклюзивного образования в Республике Казахстан на 2015–2020 годы» [1].

Также инклюзивное образование является предметом научных изысканий многих отраслей знаний. Но, несмотря на интерес педагогов, психологов, социологов (С.В. Алехиной, А.А. Байтурсыновой, В.П. Гудонис, Т.А. Добровольской, И.Г. Елисеевой, Н.Н. Малофеева, З.А. Мовкебаевой, Р.А. Сулейменовой, Н.И. Скок, А.К. Кусаинова, Е.Р. Ярской-Смирновой, Н.Б. Шабалиной, Н.Д. Шмитко и др.) к вопросам интеграции лиц с различными нарушениями развития, эта проблема остается недостаточно разработанной в теоретическом и практическом плане, о чем свидетельствует малочисленность фундаментальных работ, противоречивость взглядов на качественную оценку инклюзивного процесса, фрагментарность его практического осуществления в нашей стране.

В данной статье будет рассматриваться локальное состояние реализации инклюзивного образования, в частности, его политика и инфраструктура, через опросы учителей. Изучение проводилось через анкетирование учителей начальных классов Карагандинской области. Количество респондентов составило 110 человек. С демографической точки зрения выявлены следующие характеристики респондентов:

Пол – женский (110 чел./100%);	
Возраст:30 и младше - 36 чел. (32,72%)	51-60 лет -12 чел. (10,90%)
31-40 лет -36 (32,72%)	Свыше 61 – 0%
41-50 лет -17 чел. (15,45%)	
Стаж работы в качестве учителя:	
4 года и меньше- 24 чел. (21,81%)	
5-10 лет -28 чел. (25,45%)	
10-20 лет -12 чел. (10,90 %)	
20-30 лет -24 чел (21,81%)	

Свыше 30 лет – 13 чел. (11,81%). Все 110 человек (100%) работают в 1–4-х классах в государственных школах, преподают предметы начальной школы.

Первые вопросы были о политике инклюзивного образования.

На вопрос «Есть ли государственная политика по внедрению инклюзивного образования?» 100 человек (90,90% от общего количества анкетированных) учителей ответили «да», «нет» – 0, «не знаю» – 10 человек (9,09%). Результат опроса свидетельствует о том, что государство и СМИ проводят работу по информированию общества. Около половины опрошенных (53 чел./48,18%) ответили, что они не смогут описать сильные и слабые стороны государственной политики по внедрению инклюзивного образования в школах, в противовес 57 человекам (51,81%). Это очень настораживает, так как учителя – это авангард общества и по долгу службы должны интересоваться тенденциями в образовании.

Самая большая доля от общего количества респондентов – 61,81% (68 чел.) – отметили, что государственная политика по инклюзивному образованию частично изменила их практику в классе. У остальных опрошенных ответы следующие:

изменила полностью – 12 (10,90%), незначительно – 8 (7,27%), не повлияла – 8 (7,27%), неприменимо (отсутствие политики) – 14 (12,72%). Разные ответы показывают, насколько учительство различается в понимании и навыках инклюзивного образования. То, что есть школьная политика по внедрению инклюзивного образования в их школе, подтвердили 65,45% от общего количества респондентов, отрицали – 26,36% и не знают – 8,18%. Почти четвертая часть опрошенных озадачила своим незнанием политики в школе. Чем это объяснить: отсутствием понимания инклюзии, повышения квалификации, неучастием в политике школы, равнодушием?

Более половины опрошенных – 57 чел. (51,81%) – ответили, что смогут описать сильные и слабые стороны школьной политики для внедрения инклюзивного образования в школах, а 53 (48,18%) – не смогут. Самая большая доля (52,72%, 58 респондентов) отметили, что школьная политика по инклюзивному образованию изменила основные аспекты их практики в классе, изменила основные аспекты в повседневной практике – 0%, некоторые аспекты – 25,45%, повлияла незначительно – 3,63%, не изменила мою практику – 14,54%, неприменимо (отсутствие политики) – 3,63%.

100%-но респонденты указали, что они не имели возможности участвовать в национальных консультациях (обсуждения в рамках фокус-групп, обзоры, конференции / семинары, семинары по планированию и анализу и т.д.) в целях разработки политики. Также 100%-но учителя показали, что не имели возможности участвовать в консультациях на уровне школ в целях разработки политики. Выше были описаны результаты анкетирования по политике инклюзивного образования, а теперь по инфраструктуре. На вопрос о местах в школе, где есть условия для инклюзивного образования, 11,8% от общего количества респондентов отметили кабинет и 8% – школьный двор. Компьютерные лаборатории, библиотека не были отмечены.

В вопросе о материально-техническом оснащении (специальной мебели, интерактивном и развивающем оборудовании) самый высокий показатель – 64%, который подразумевает «да, частично имеется», наименьший – «да, есть» (4%). Отсутствие материально-технического оснащения констатируют 35 человек (32%). Доступ к тифло- сурдо-техникам, устройству(ам), подключенному к Интернету (персональный компьютер, мобильный телефон, планшет, и т.д.), отметили 52 человек (47,2%), а отсутствие – 58 человек (52,7%). На вопрос: «Предоставляет ли ваша школа помощь через дефектолога, психолога, врача-специалиста, инструктора ЛФК и т.д.?» ответили «да» – 92% от общего количества опрошенных, как-то: помощь психолога – 80%, дефектолога – 8%, инструктора ЛФК – 4%, «нет» – 8% от общего количества опрошенных. Доля положительно ответивших на вопрос о предоставлении школой условий для школьного психолого-педагогического консилиума составляет 92%, отрицательно – 8%. 28% опрошенных подтвердили то, что школа приобретает педагогическую литературу по инклюзивному образованию, 28% – не знают об этой проблеме, 44% – не подтвердили.

На вопрос «Предоставляет ли ваша школа доступ к электронным библиотекам?» 40% респондентов ответили «да», 48% – «нет», 12% – «не знаю». Основными источниками цифровых ресурсов для преподавания являются различные сайты (доля респондентов – 62%), Министерство образования и науки (32%), открытые образовательные ресурсы (32%), коллеги-учителя (24%), а 8% разрабатывают самостоятельно. 68% учителей отметили, что через школьную службу технической поддержки оказывается помощь при обучении детей с ограниченными возможностями в развитии, 32% – об отсутствии поддержки.

12% учителей ответили, что состояние окружающей среды, и столько же, что финансирование школ, образовательные программы препятствуют интеграции детей-

инвалидов в массовую школу. А также 20% указали на социальные установки в обществе, квалификацию учителей – 10%. Таким образом, учителя начальных классов:

- признают, что есть государственная политика по внедрению инклюзивного образования;
- могут описать сильные и слабые стороны государственной политики по внедрению инклюзивного образования в школах;
- отмечают, что есть школьная политика по внедрению инклюзивного образования в их школе;
- отмечают, что школьная политика по инклюзивному образованию изменила основные аспекты их практики в классе;
- сообщают о частичном материально-техническом оснащении (специальной мебелью, интерактивным и развивающим оборудованием);
- констатируют помощь школы через психолога;
- сообщают о предоставлении школой условий для школьного психолого-педагогического консилиума;
- считают основными источниками цифровых ресурсов для преподавания различные сайты;
- отмечают, что через школьную службу технической поддержки оказывается помощь при обучении детей с ограниченными возможностями в развитии;
- используют только проекторы в своей практике из технических средств.

В то же время учителя начальных классов:

- не имели возможности участвовать в национальных консультациях (обсуждения в рамках фокус-групп, обзоры, конференции / семинары, семинары по планированию и анализу и т.д.) в целях разработки политики (100%);
- не имели возможности участвовать в консультациях на уровне школ в целях разработки политики (100%);
- не могут описать сильные и слабые стороны государственной политики по внедрению инклюзивного образования в школах (48%);
- не знают, есть ли школьная политика по инклюзивному образованию (18%);
- показывают, что интеграции детей-инвалидов в массовую школу препятствуют социальные установки в обществе (20%);
- указывают, что в библиотеке, компьютерных классах, где должны подключаться специальные устройства, отсутствуют условия для инклюзивного образования (100%);
- констатируют отсутствие доступов к тифло-сурдо-технике, устройству(ам), подключенному к Интернету (персональный компьютер, мобильный телефон, планшет и т.д.) – 53%;
- отмечают малую долю предоставления помощи школой через дефектолога, инструктора ЛФК;
- не подтверждают, что школа приобретает педагогическую литературу по инклюзивному образованию (44%), не знают об этой проблеме (28%);
- не имеют доступа к электронной библиотеке (48%);
- не знают об электронной библиотеке (12%);
- не используют технические средства (4%).

Решение проблем в области политики и инфраструктуры инклюзивного образования перекликается с механизмами реализации, описанными в Концептуальных

подходах к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан от 1 июня 2015 года № 348, как-то:

- дать возможность учителям участвовать в национальных и школьных консультациях в целях разработки политики инклюзивного образования;

- формировать толерантное отношение общества к лицам с особыми потребностями через привлечение общественности, неправительственные организации, а также разработать местными исполнительными органами программы, направленные на защиту прав детей совместно с педагогами;

- укреплять материально-техническую базу общеобразовательной школы, реализующей инклюзивное образование, за счет обеспечения специальными учебно-методическими, техническими вспомогательными компенсаторными средствами и создания доступной «безбарьерной среды»;

- обеспечить организации образования вспомогательными техническими средствами (тифло-, сурдо- и др. техники), повышающих эффективность освоения образовательных программ, и специальными местами в учебных кабинетах для инвалидов [2].

Анализ показывает, что казахстанская модель инклюзивного образования не в полной мере соответствует требованиям и положениям, принятым в мировой практике. Представление инклюзивного образования как формы обучения детей со специальными потребностями ограничивает возможности организации образования в обеспечении доступности общеобразовательной программы всем категориям детей, имеющих особые образовательные потребности. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан позволят достичь эффективных показателей развития инклюзивного образования в соответствии с Государственной программой образования на 2020–2025 гг.: равный доступ к качественному образованию всех лиц, удовлетворенность общества инклюзивным процессом, толерантное отношение к лицам с ограниченными возможностями; нормативно-правовые и организационно-экономические основы для ресурсного обеспечения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Комплекс мер по дальнейшему развитию системы инклюзивного образования в Республике Казахстан на 2015–2020 годы. URL: <https://online.zakon.kz/Document/?doc>.
2. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. URL: <http://online.zakon.kz/>.
3. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>.
4. Разработка принципов инклюзивной педагогики и системы внедрения в практику организаций образования: Метод. рекоменд. Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2032 с. URL: <https://special-edu.kz/normativno-pravovaya%20baza/4/mat007.pdf>.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ

Малахова Елена Петровна,

ГКОУ Краснодарского края специальная (коррекционная) школа-интернат № 28
п. Суворов-Черкесский, Россия
malahovaelena21@mail.ru

Карташова Юлия Александровна,

ГКОУ Краснодарского края специальная (коррекционная) школа-интернат № 28
п. Суворов-Черкесский, Россия
truschko.yulya@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования здоровьесбережения у учащихся с ОВЗ в коррекционной школе. Приведены примеры, рекомендации, связанные со здоровьесбережением учащихся с ОВЗ во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: педагог, родитель, здоровье, здоровьесберегающие технологии, обучение детей с ОВЗ, семья и здоровье

HEALTH CARE OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Elena P. Malakhova,

State State Educational Institution of the Krasnodar Territory special (correctional) boarding school No. 28 P. Suvorov-Cherkessky
malahovaelena21@mail.ru

Yulia A. Kartashova,

State State Educational Institution of the Krasnodar Territory special (correctional) boarding school No. 28 P. Suvorov-Cherkessky
truschko.yulya@yandex.ru

Abstract. The article deals with the issues of health-saving formation in students with disabilities in correctional schools. Examples and recommendations related to the health care of students with disabilities in extracurricular activities are given.

Keywords: teacher, parent, health, health-saving technologies, education of children with disabilities, family and health

Введение

Проблемы здоровья ребенка с ОВЗ остаются наиболее актуальными в практике общественного и семейного воспитания. В Конвенции о правах ребенка подчеркивается, что современное образование должно стать здоровьесберегающим. В законе «Об образовании» сохранение и укрепление здоровья детей с ОВЗ выделено как главная задача [2].

Наблюдения за уровнем развития детей, поступивших в школу, показали, что не подготовленные к обучению дети недостаточно самостоятельны, робки, нечетко

представляют предъявляемые к ним требования. У них снижена работоспособность, они быстро утомляются, с трудом справляются с учебой. Школьные задания, которые подготовленные дети выполняют легко и быстро, у неподготовленных вызывают нервное напряжение, накапливающееся изо дня в день и приводящее зачастую к нарушению здоровья, развитию неврозов. Все это приводит нас к первоначальной проблеме необходимости укрепления и сохранения здоровья у обучающихся с ОВЗ.

Актуальность

Современное образование столкнулось со сложнейшей проблемой – не просто обучением подрастающего поколения, но и сохранением у него устойчивого здоровья. Готовность к интеллектуальным нагрузкам связана не только с умением читать и писать, но и с уровнем здоровья ребенка с ОВЗ. И именно поэтому в последние годы были разработаны и активно внедряются педагогами «здоровьесберегающие технологии», цель которых – достижение запланированного образовательного результата в обучении, воспитании и развитии. Здоровьесбережение не может выступать в качестве основной и единственной цели образовательного процесса, а только в качестве условия, одной из задач достижения главной цели.

Целью здоровьесбережения является последовательное формирование в школе здоровьесберегающего образовательного пространства с обязательным использованием педагогами здоровьесберегающих технологий. Их сущность в принципе проста: необходимо так организовать педагогический процесс, чтобы не ухудшить здоровье ребенка, а по возможности минимизировать негативное воздействие окружающих факторов риска.

Л.С. Выготский обосновал учение о большом резерве здоровых задатков у ребенка с различными видами нарушения. Он говорил, что педагогу необходимо знать те возможности ребенка, которые находятся в зачаточном состоянии, которые при благоприятных условиях обучения и воспитания, при умелом руководстве взрослых деятельностью ребенка стали бы перспективными возможностями ребенка. Это то, что Л.С. Выготский назвал зоной ближайшего развития. Опираясь на это учение, педагоги коррекционных школ, имея знания о формах, степени нарушения ребенка с ОВЗ, способах педагогической коррекции и компенсации аномального развития, могут взять на себя инициативу в формировании вокруг ребенка с ОВЗ здоровьесберегающей среды.

Вовлечение ребенка с ОВЗ в формирование здорового образа жизни не может проходить только в школе, оно должно быть непрерывным. Родителям детей с ОВЗ также необходимо взять на себя ответственность по формированию у своего ребенка этой потребности.

Нами был разработан и реализуется проект «Семья и здоровье: инвестиции в будущее». Основной идеей проекта является объединение коллектива педагогов, учащихся, родителей в разработке новых методов и средств в применении здоровьесберегающих технологий, распространении опыта их применения. Целью проекта является разработка эффективных направлений и реализация здоровьесберегающих технологий для обучающихся с ОВЗ в школе и с привлечением педагогов и родителей как активных субъектов образовательного процесса.

Мы реализуем проект по четырем направлениям: виртуальный Ресурсный центр «Семья и здоровье», социальная площадка «Мы вместе», методическая копилка мастер-классов «В мире здоровья», спортивный клуб «Мы выбираем спорт!».

Наша задача – заинтересовать родителей и детей, показать им перспективы и возможности человека, ведущего здоровый образ жизни. Для этого в проект мы привлекаем социальных партнеров, таких как спортивные клубы, дома культуры, для участия наших детей в соревнованиях, агитбригадах, конкурсах и выставках на тему здоровья.

В направлении социальная площадка «Мы вместе» учащиеся вместе с родителями создают и реализуют социально значимые проекты по сохранению и укреплению здоровья семьи. В результате реализации проектов родители совместно с детьми определили значение правильного и здорового питания, научили детей разделять полезные и неполезные продукты.

Еще одним направлением нашего проекта является создание мастер-классов «В мире здоровья», которые способствуют распространению педагогического опыта и повышению профессиональной компетенции педагогов, родителей и детей, а также организации пространства для профессионального общения по обмену опытом в формировании и ведении ЗОЖ. В качестве одной из тем были взяты инсценировки сказок на тему здорового образа жизни. Мы как педагоги понимаем, что мало показать ситуацию ребенку, важно чтобы он сам рассказывал об этом другим, тогда и ему она станет близка и понятна. Нами организуется шефская работа с воспитанниками ДОУ, наши дети выступают в качестве агитбригад, показывая малышам сказки о ЗОЖ, вовлекая их в проекты и разъясняя малышам информацию о витаминах, гигиене, здоровье, – эта информация становится и для наших детей частью жизни.

Нами создан спортивный клуб «Мы выбираем спорт!», куда входят педагоги, учащиеся, родители. В спортивном клубе проводятся совместные мероприятия, соревнования не только с участием детей и родителей школы, но и других школ разных районов. Это способствует вовлечению большего числа родителей в физкультурно-массовые мероприятия школ, укреплению детско-родительских отношений и повышению стремления к ведению ЗОЖ.

В целях пропаганды и популяризации здорового образа жизни и создания семейных ценностей нами был создан виртуальный Ресурсный центр «Семья и здоровье» для повышения активности родителей в совместной с педагогами деятельности в инновационной программе «Семья и здоровье: инвестиции в будущее», для повышения доступности методической помощи родителям, педагогам, специалистам учреждений для обеспечения их профессионального развития в направлении формирования здорового образа жизни детей, сохранения и укрепления их здоровья.

Используя информационные сети, мы стараемся вовлечь в наш проект как можно больше школ, увеличить количество участников проекта, педагогов и родителей для вовлечению детей с ОВЗ к ведению здорового образа жизни.

Проблема сохранения здоровья школьников стоит слишком серьезно, чтобы откладывать ее решение на завтра. Достаточно вспомнить В.А. Сухомлинского, который писал: «Я не боюсь еще и еще раз повторять: забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы».

Заключение

Педагог, работая с детьми с ОВЗ, должен обладать важными профессиональными качествами, позволяющими внедрять плодотворные педагогические идеи и обеспечивать положительные педагогические результаты. Среди этих качеств можно выделить способность к формированию основ здоровья, здорового образа жизни, владение знаниями основ здоровьесберегающих технологий в учебном процессе, умение прогнозировать результаты собственной деятельности, а также способность к выработке индивидуального стиля педагогической деятельности. Все эти умения, тесно связанные между собой, оказывают влияние на эффективность использования педагогом средств, методов и приемов здоровьесберегающих методик в учебно-воспитательном процессе при работе с учащимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Но самое главное – это сотрудничество педагогов и родителей в этом вопросе, так как только в совместной деятельности возможно добиться результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куинджи Н.Н. Валеология: Пути формирования здоровья школьников: Метод. пособие. М.: Аспект Пресс, 20
2. Кучма В.Р., Куинджи Н.Н., Степанова М.И. Здоровьесберегающие технологии в школе. М.: Просвещение, 2001.
3. Науменко Ю.В. Здоровьесберегающая деятельность школы // Педагогика. М.: Просвещение, 2005.

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА РАЗВИТИИ РЕЧИ ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ

Наджарян Анна Герасимовна,

ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»,

г. Владикавказ, Россия

a.dzhaganian@yandex.ru

Аннотация. Миграционные процессы, происходящие в последние годы в нашей стране, значительно увеличили приток детей, для которых русский язык является иностранным.

Данная статья посвящена актуальной проблеме образования – двуязычию в детской среде и роли семьи в развитии речи детей-билингвов. Важность изучения этого вопроса обоснована тем, что данная проблема еще не разработана как в теоретическом, так и в практическом плане, поэтому часто коррекционно-логопедическая работа с такими детьми не дает положительного эффекта.

В работе отражены особенности речевого развития двуязычных детей. Результаты экспериментального исследования, проведенного автором, позволили выявить всю специфику нарушения письменной речи у данного контингента детей. Автор отмечает, что коррекционно-развивающая работа с детьми-билингвами должна носить комплексный характер и обязательно включать работу с семьей. Указываются компоненты коррекционно-развивающей среды в семье, задачи обучения ребенка второму языку, направления работы с двуязычными детьми.

Ключевые слова: билингвизм, двуязычие, нарушение речевого развития, дисграфия, дислексия, фонематический анализ, коррекция, коррекционно-развивающая среда

THE INFLUENCE OF THE FAMILY ON THE SPEECH DEVELOPMENT OF BILINGUAL CHILDREN

Anna G. Najarian,

North Ossetian State Pedagogical Institute,

Vladikavkaz, Russia

a.dzhaganian@yandex.ru

Annotation. The migration processes that have taken place in our country in recent years have significantly increased the influx of children for whom Russian is a foreign language. This article is devoted to the actual problem of education-bilingualism in children's environment and the role of the family in the development of speech of bilingual children. The importance of studying this issue is justified by the fact that this problem has not yet been developed both in theoretical and practical terms, so often correctional speech therapy work with such children does not have a positive effect.

The paper reflects the features of the speech development of bilingual children. The results of the experimental study conducted by the author allowed us to identify all the specifics of the violation of written speech in this contingent of children. The author notes that correctional and developmental work with bilingual children should be comprehensive and necessarily include work with the family. The components of the correctional and developmental environment in the family, the tasks of teaching a child a second language, and the areas of work with bilingual children are indicated.

Keywords: bilingualism, bilingualism, speech development disorder, dysgraphia, dyslexia, phonemic analysis, correction, correctional and developmental environment

Миграционные процессы последних лет, связанные с политической обстановкой во всем мире, привели к увеличению количества иноязычного населения в Российской Федерации, что нашло отражение на контингенте общеобразовательных организаций. В классах современных школ, наряду с русскоязычными обучающимися, можно наблюдать около 10 детей, для которых русский язык является вторым. Чаще всего эти дети не хотят терять свой родной язык, в связи с чем обучение их русскому языку происходит в условиях билингвизма.

Детское двуязычие подвергается исследованию во многих областях научного знания. Предмет изучения варьируется от психологии общественных отношений, внешних признаков билингвизма до изучения глубинных механизмов психического развития, происходящих у многоязычного ребенка, и специфики его обучения и воспитания.

В логопедической науке вопросы билингвизма представляют собой особый интерес и актуальность. Это связано с тем, что именно билингвизм часто становится причиной возникновения специфических речевых ошибок. Данные ошибки обусловлены особенностями взаимодействия речевых систем и нарушениями речевого и психического развития ребенка. Билингвизм для детей с нарушениями речи является отягощающим, сказывается как на развитии речевой, так и познавательной сферы и, как следствие, препятствует социализации и адаптации ребенка.

Среди особенностей развития речи детей-билингвов М.Г. Хаскельберг отмечает: позднее овладение речью; лексический запас на каждом из языков часто меньше, чем у сверстников, говорящих на одном языке, при этом сумма слов словаря ребенка значительно больше; отсутствие систематического обучения может привести к недостаточному усвоению грамматики; возникновение трудностей при усвоении письменной речи второго языка; отсутствие практики может быть причиной постепенной утраты недоминирующего родного языка; сокращение временной перспективы (дети не способны планировать свое будущее); дети не могут взглянуть на себя со стороны, у них нарушено осознание мотивов собственного поведения; дети сталкиваются с эмоциональной нестабильностью в поведении (частые колебания настроения, плаксивость и повышенная капризность у младших, неспособность завершить начатое и беспокойство у более старших) [7].

Обучающиеся-билингвы представляют собой особую группу в категории школьников с недоразвитием или нарушением речи. Для понимания детского двуязычия и организации полноценной коррекционно-логопедической работы важно учитывать следующие ситуации:

- усвоение ребенком второго языка происходит за счет богатой речевой практики в процессе общения с носителями языка без целенаправленного обучения;
- целенаправленное обучение второму (неродному) языку под руководством воспитателя, логопеда, а затем и учителя осуществляется с помощью специальных методов и приемов работы.

Именно вторая ситуация наряду с обучением осуществляет воспитание и социализацию ребенка. Необходимо обеспечить иноязычных детей таким уровнем владения родным языком, который достаточен для усвоения программного материала, одновре-

менно реализуя ведущий для данной категории детей принцип коммуникативной направленности обучения неродному языку.

К сожалению, сегодня теория и методика обучения грамоте еще не располагает данными об особенностях обучения письму и чтению детей-билингвов. Программы обучения данной категории обучающихся находятся только в стадии разработки. Особую проблему составляют вопросы обучения двуязычных детей с речевыми нарушениями. Ученые стараются решить вопрос о дифференциации функций педагогической работы между учителем и логопедом. Нет четкого ответа на вопрос, нужно ли в случае возникновения трудностей письма у билингвов рекомендовать им занятия с логопедом или решать эту проблему должны учителя начальных классов и русского языка.

Многочисленные исследования доказывают, что если у ребенка не имеется никаких нарушений в развитии речевой функции, то его обучение письму протекает успешно. Различные нарушения в процессе развития речи влекут за собой существенные трудности в усвоении данным навыком (Р. Беккер, М.С. Грушевская, Р.Е. Левина и др.) [1; 3; 4].

Все сказанное выше подтверждает необходимость основательного исследования проблемы обучения двуязычных детей с трудностями и нарушениями письма в общеобразовательных русскоязычных школах. Этот факт обосновывается еще и тем, что исследований, посвященных данной проблеме, в доступных нам источниках найдено не было.

Таким образом, изучение билингвизма позволит пополнить представления о специфике трудностей овладения письмом у обучающихся младших классов с двуязычием, что также прольет свет и на некоторые вопросы проблемы школьной неуспеваемости.

В целях выявления специфических трудностей, возникающих у учащихся с билингвизмом при обучении русскому письму в общеобразовательной школе, и определения соразмерных мер, направленных на их устранение, нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие шесть учеников-билингвов первых классов МОУ СОШ № 25 г. Владикавказа. Для исследования данной проблемы мы избрали методику оценки потенциальной готовности к овладению навыками письменной речи, разработанную Г.В. Чиркиной [5], которая состоит из четырех позиций: исследование фонематического анализа, изучение действий на уровне лексемы, слуховой диктант, сочинение на тему «Летние каникулы».

1. Исследование фонематического анализа.

Огромное значение в процессе эффективного формирования письменной речи отводится фонематическому анализу. Для выявления нарушений данного операционального компонента письменной речи обучающимся предлагалось выполнить устно ряд следующих заданий:

- 1) выделить ударный гласный звук в начале слова, в конце и в середине;
- 2) определить согласный звук в начале и в конце слова;
- 3) выделить безударный гласный, не требующий проверки правилом, в начале слова;
- 4) назвать звуки слова по порядку.

2. Изучение действий на уровне лексемы.

В рамках письменной речи на уровне слова очень важными являются операции отбраковки и замены лексемы. При этом используются задания на подбор синонимов.

В качестве материала для исследования действий на уровне лексемы обучающимся предлагались карточки с заданиями:

- на скамейке **развалился** пушистый кот (сидел, лежал, посидел);
- мальчик **удит** рыбу (увидит, ходит, ловит);
- пестрый ковер **укрыл** поля и луга (уткнул, застелил, замыл).

Ребенку предлагалась следующая инструкция: «Прочитай предложения. Выбери слово, которым можно заменить выделенное слово так, чтобы смысл предложения не изменился. Запиши новое предложение».

Оценка за данное задание зависела от его выполнения или невыполнения.

3. Слуховой диктант.

Дети получали инструкцию: «Слушай внимательно и записывай под диктовку: Маша играет, мама готовит, газета, красивый дом, красная машина, белый лист, зеленый шкаф, желтый цветок».

4. Сочинение на тему «Летние каникулы».

При анализе результатов обследования фонематического анализа у обучающихся младшего школьного возраста с билингвизмом было выявлено, что 82% детей выделяют ударный гласный звук в начале слова, а 18% детей не выделяют. Также было выявлено, что 50% детей выделяют ударный гласный звук в конце слова и в середине слова, а остальные 50% не выделяют.

При определении согласного звука было выявлено, что 67% определяют в начале слова согласный звук, а 33% не выделяют; 50% детей определяют согласный звук в конце слова, а вторая половина обучающихся-билингвов не определяют.

33% детей выделяют безударный гласный, не требующий проверки правилом, а 67% детей не выделяют его.

При назывании звуков слова по порядку было выявлено, что 33% детей назвали звуки слова по порядку, а 67% детей – нет.

Подводя итог по данному разделу методики, можно сделать вывод, что обучающимся-билингвам сложно выполнять предложенные им задания.

При анализе результатов обследования действий на уровне лексемы у обучающихся младшего школьного возраста с билингвизмом было выявлено, что при замене выделенного слова на слово в скобках («На скамейке развалился пушистый кот (сидел, лежал, посидел)») правильно выполнили задание 50% детей. Остальные 50% детей подставили другое слово, не подходящее по смыслу. При анализе следующего предложения «Мальчик удит рыбу (увидит, ходит, ловит)», было выявлено, что все дети справились с заданием без ошибок.

Последнее предложение «Пестрый ковер укрыл поля и луга (уткнул, застелил, замыл)» вызвало у учащихся затруднения, учащиеся не пришли к единому мнению. Только 50% детей заменили слово правильно, 33% детей, посчитали правильным вариант «замыл», и 17% детей заменили выделенное слово на слово «уткнул». И в итоге 50% выполнили задание правильно и 50% – неправильно.

Исследование результатов третьего и четвертого задания показало, что двуязычные обучающиеся младшего возраста имеют своеобразные трудности в восприятии слова на слух и в записывании их в тетрадь. Нарушения отражаются в неспособности согласовывать в предложении слова по смыслу. Некоторые из участвовавших в исследовании детей-билингвов и вовсе отказались от написания диктанта (задание третье) и сочинения (задание четвертое).

По классификации Р.И. Лалаевой у испытуемых были выявлены следующие формы дисграфии, под которой понимается частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких и повторяющихся специфических ошибках:

- дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
- дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания.

Коррекционная работа по устранению специфических ошибок в устной и письменной речи младших школьников с билингвизмом должна строиться с учетом принципа комплексности, включающего организацию педагогического и логопедического воздействия с учетом интегративного подхода в содержательном компоненте. Организуя процесс образования, нужно учитывать особенности дошкольного и младшего школьного возраста, так как это периоды активного физического и психического развития детей. Ребенок восприимчив к стилю взаимодействия и взаимоотношения с ним взрослого, чувствителен к критике и оценке своих поступков и особенно беспомощен перед любыми формами давления, агрессии, поскольку у него нет достаточного опыта, он не способен анализировать поведение взрослого. Такие качества, как любовь, эмпатия, радость, счастье, формируются у детей только благодаря помощи взрослого, его положительного воздействия на ребенка. Однако любой даже профессионально организованный образовательный процесс не может быть эффективным, если не осуществлять постоянное взаимодействие с родителями обучающихся.

Семейная коррекционно-развивающая среда должна включать в себя такие компоненты, как:

- общая эмоциональная атмосфера семьи, создающая позитивный фон настроения без лишней травматизации ребенка;
- предметно-пространственная развивающая среда, специально организованная с учетом особенностей развития ребенка, которая включает функционально-ориентированные игрушки и пособия для развития сенсорных и моторных функций;
- особый тип коммуникации «Взрослый – ребенок», обеспечивающий поддержку, сотрудничество, соблюдение ритма контакта, учитывающего особенности ребенка, соблюдение принципа ритмического резонанса.

Исследование речевого развития ребенка в двуязычных семьях показало, что начало развития речи ребенка в первую очередь зависит от отношения к развитию ребенка со стороны родителей, а не от того, на скольких языках происходит общение в данной семье. Смешение языков ребенком изначально связано с неумением отличать языки, которыми он владеет, поэтому он пользуется данными языками как одним. При этом он выбирает слова, легкие по артикуляции или простые по составу. Различение языков детьми начинает происходить только в возрасте 3-4 лет, это связано, скорее всего, с поступлением в детский сад и сменой ведущей деятельности. Речевые ошибки двуязычных детей связаны с тем, что они еще не усвоили языковые правила и правила одного языка переносят в другой. Ребенок может отказаться от одного из языков, если осознает его ненужность.

Однако, если родители двуязычных детей занимаются их обучением и развитием, дети хорошо усваивают оба языка почти на том же уровне, как одноязычные дети усваивают один язык. То есть развитие речи ребенка напрямую зависит от ответственного отношения родителей к ребенку, к его развитию, обучению и воспитанию.

Стремясь к полноценному развитию двуязычного ребенка, родители должны создавать равные условия его погружения в обе языковые среды, добиваться чистоты и полноценности становления обеих культурно-языковых составляющих личности ребенка. Однако часто сами родители смешивают языки, не соблюдают полного перехода на второй язык и поэтому не управляют речевой деятельностью ребенка. Скорее всего, родители не думают о двуязычии как о проблеме, да и ребенок в этом возрасте еще не понимает, что общается на двух языках. Это и становится причиной специфических речевых ошибок и погрешностей в познавательной сфере, что вынуждает семью обратиться к специалисту – логопеду [2].

Полноценное развитие ребенка, подготовка его к жизни в социуме требуют согласованной работы двух систем: воспитательной и образовательной. Роль семьи в такой согласованности очень велика. Родители должны стать активными участниками процесса образования. Необходимо сформировать у родителей мотивацию к коррекционной работе. Для этого необходима система работы для логопеда и родителей по реализации коррекционных задач.

Для реализации коррекционно-образовательных задач параллельно с обучением ребенка второму языку целесообразно выполнение определенных задач, которые мы отразили на схеме.

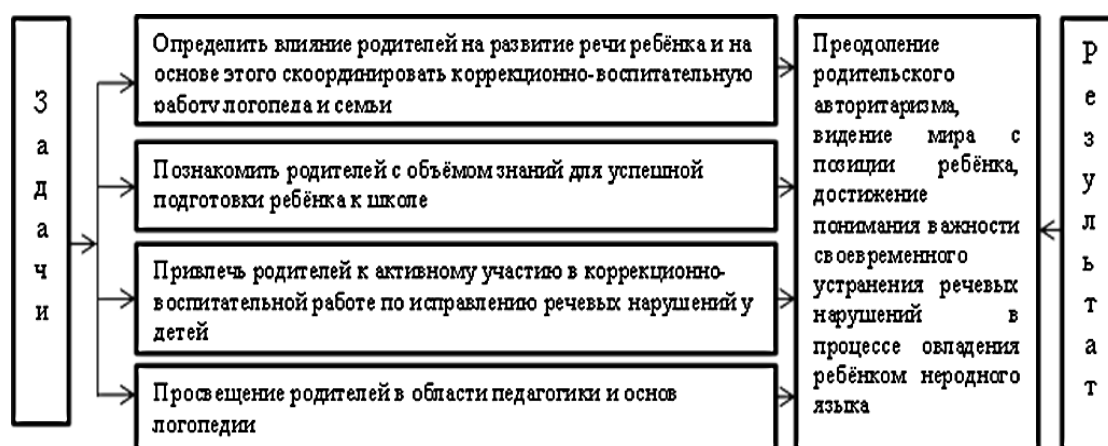


Рисунок. Коррекционно-образовательные задачи обучения ребенка второму языку

Задача дефектолога – определить направления работы с двуязычными детьми. Многолетний опыт работы кафедры дефектологического образования Северо-Осетинского государственного педагогического института позволяет нам утверждать, что таковыми направлениями должны выступать: формирование правильного звукопроизношения; формирование фонематического восприятия; формирование грамматического строя; развитие связной речи в целом; работа над слоговой структурой речи; формирование правильного ударения в словах.

Таким образом, обучение и воспитание двуязычных детей с речевыми нарушениями должны строиться на принципе системного подхода и системного взаимодействия различных компонентов речи: звуковой (произносительной) стороны, фонематического восприятия, лексико-грамматического строя, а также на взаимосвязи нарушений речи с другими сторонами психического развития ребенка. При этом логопед обязательно должен учитывать психологическое состояние ребенка, который находится в иной языковой среде, отличающейся своей культурой.

На сегодняшний день в логопедической науке и практике недостаточно освещена проблема коррекции нарушений речи у детей-билингвов. Если рассматривать

детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, у которых нарушены все компоненты речи и языка (произносительный, лексический, грамматический), то наличие второго языка делает процесс развития речи более замедленным и сложным. Эта ситуация усугубляется тем, что невозможно отгородить ребенка от речевой среды родного языка, запретить пользоваться языком в семье либо в детском саду.

Важно отметить, что логопеду потребуется значительно больше времени и усилий, для того чтобы получить желаемый результат коррекционной работы с детьми с билингвизмом в отличие от стандартных логопедических случаев. К тому же получение положительного результата будет зависеть от совместных усилий логопеда, семьи ребенка, психолога и других специалистов общеобразовательных учреждений. Нужно помнить «золотое правило» коррекционной работы с логопатами и работы с детьми в целом: «Усилия, затраченные нами сегодня, много меньше тех, которые потребуются, если упустить предоставленную нам возможность».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Беккер Р. Нарушения речи как фактор, обуславливающий затруднения в обучении чтению и правописанию // 5-я науч. сессия по дефектологии. М., 19С. 394-395.
2. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения: Сб. ст. / Л.С. Выготский. М.–Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 19С. 53-URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79868>.
3. Грушевская М.С. Недоразвитие речи у младших школьников и его преодоление. Алма-Ата: Мектеп, 1964 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001455355>.
4. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недостатками речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 19312 с. URL: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/narusheniya-pisma-u-detej-s-4602>.
5. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 20240 с.
6. Румега Н.А. Учим детей писать правильно. Эффективные методики развития навыков письма и пространственных представлений. М.: Феникс, 20157с.
7. Хаскельберг М.Г. Билингвизм. М., 20192 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

Нестеренко Лариса Геннадьевна,

ГБОУ Краснодарского края «Специальная (коррекционная) школа № 91»,

г. Краснодар, Россия

tamara.nesterenko@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная тема современного инклюзивного образования – процессы взаимодействия между педагогами, учениками, родителями, создание толерантной среды и формирование инклюзивной культуры участников образовательного процесса. Определены особенности детей с ОВЗ и инвалидностью, их особые образовательные потребности. Рассмотрены приемы взаимодействия учителей-предметников с категориями детей с ОВЗ и инвалидностью при организации образовательного процесса ГБОУ школе № 91 г. Краснодара, причины возникновения межличностных проблем и конфликтов, а также пути их устранения. Для формирования этических ценностных установок в инклюзивной образовательной среде в учебном учреждении проводится пропедевтическая работа. Отмечено, что среди разнообразия форм инклюзивной культуры особое место отводится развитию среди учащихся отношений сотрудничества и позитивного взаимодействия со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью посредством включения в структуру учебного процесса составляющих, направленных на формирование этических установок.

Ключевые слова: учащиеся с ОВЗ, образовательная среда, инклюзивное образование, специальные образовательные условия, этические установки, пропедевтическая работа

FORMATION OF ETHICAL ATTITUDES OF PARTICIPANTS IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOL

Larisa G. Nesterenko,

State Budgetary Educational Institution of the Krasnodar Territory special (correctional) school No. 91,

Krasnodar, Russia

tamara.nesterenko@yandex.ru

Abstract. The article deals with the current topic of modern inclusive education – the processes of interaction between teachers, students, parents, the creation of a tolerant environment and the formation of an inclusive culture of participants in the educational process. The features of children with disabilities and disabilities, their special educational needs are determined. Methods of interaction of subject teachers with categories of children with disabilities and disabilities in the organization of the educational process in the correctional school No. 91 are considered. Krasnodar, the causes of interpersonal problems and conflicts, as well as ways to eliminate them. To form ethical values in an inclusive educational environment, propaedeutic work is carried out in an educational institution. It is noted that among the variety of forms of inclusive culture, a special place is given to the development of cooperative relations among students and positive interaction with peers with disabilities and disabilities by including components aimed at forming ethical attitudes in the structure of the educational process.

Keywords: students with disabilities, educational environment, inclusive education, special educational conditions, ethical attitudes, propaedeutic work

Инклюзивное образование, как передовая система обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, основывается на учете всего спектра образовательных потребностей и индивидуальных способностей детей, а также создании образовательной среды. Образовательную среду как комплекс условий и возможностей для формирования личности рассматривают Г.А. Романова [3], А.И. Щербина и В.М. Гребенникова [5].

ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.03.2021) «Об образовании в РФ», ст. 79, обозначает, что входит в организацию образовательной среды для ребенка с ОВЗ. Ребенок может быть обучающимся с ОВЗ, но не быть инвалидом, или наоборот, но такой статус может дать только специалист психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Ограниченные возможности здоровья разнообразны: нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата (ОДА), эмоционально-волевой сферы, интеллекта (умственная отсталость), задержка психологического развития и т.д.

Выделяются следующие особенности детей с ОВЗ и инвалидностью:

- замедление темпа возрастного развития;
- нарушение работы с информацией;
- трудности словестного обозначения предметов, явлений, понятий и т.п.;
- замедление процесса формирования понятий;
- деформация социальной ситуации развития, системы отношений с ближайшим окружением.

У таких учащихся особые образовательные потребности, изученные Н.И. Буковцовой и Л.А. Ремезовой [1]. Подходы к построению коррекционно-образовательной среды инклюзии рассматриваются В.И. Радионовой [2] и А.С. Саблевой [4]. Авторы отмечают, что при этом важны условия качественного учебного процесса – готовность всех участников данного процесса, а также готовность самой образовательной среды к обучению детей с ОВЗ и инвалидностью.

Категории детей с ОВЗ, а также наличие или отсутствие инвалидности у ребенка дают широкую вариативность специальных образовательных условий. Специальные образовательные условия – это условия, которые создаются для обучения, воспитания и развития для детей-инвалидов и детей с ОВЗ всех категорий, вариантов, форм и выраженности их отклоняющегося развития. В эти условия входят:

- индивидуальный подход к учащемуся с учетом особенностей его развития и потребностей;
- наличие специальных технических средств обучения индивидуального и коллективного пользования;
- наличие современных специальных образовательных программ, учебников, учебных пособий, дидактических материалов и т.д.;
- психолого-педагогическое, социальное-педагогическое, медицинское сопровождение коррекционно-образовательного процесса.

В специальные образовательные условия входят различные методы и приемы обучения, применяемые систематически, а также психолого-педагогические способы помощи в становлении личности учащегося с ОВЗ и инвалидностью. Разнообразные методы и приемы для взаимодействия со всеми категориями учащихся с ОВЗ и инвалидностью применяются при организации образовательного процесса ГБОУ школе

№ 91 г. Краснодара. Учителя-предметники, выполняя обязанности по воспитанию, социализации и обучению учащихся с ОВЗ:

- 1) пользуются принципом рациональной дозировки материала;
- 2) используют дробление большого задания на этапы для последовательного выполнения;
- 3) постоянно применяют прием повторения и закрепления материала на каждом занятии, чтобы учащийся с ОВЗ приобрел навыки;
- 4) обеспечивают процесс обучения современными аудиовизуальными техническими средствами;
- 5) предоставляют ученикам дополнительное время для выполнения или завершения задания.

В среде инклюзивного образования неизбежны межличностные проблемы и конфликты. Их причины возникновения – недостатки организационных процессов при создании инклюзивной образовательной среды, опасения педагогов в области личных компетенций и проблем коммуникации при обучении детей с ОВЗ, а также недостаточное внимание к этическим установкам всех участников образовательного процесса.

Участники инклюзивного образовательного процесса:

- дети с ОВЗ и инвалидностью;
- нормотипичные дети;
- родители детей с ОВЗ и инвалидностью;
- родители нормотипичных детей;
- педагоги образовательных организаций (дошкольная ступень, школьная ступень, начальное профессиональное образование, высшее образование);
- представители администрации образовательных организаций.

Для минимизации межличностных проблем и конфликтов в среде инклюзивного образования применяются базовые принципы инклюзивного образования, а именно установка, что инклюзия – это модель гуманного общества, где взаимопомощь принята за основу. Поэтому одно из лучших решений для формирования этических ценностных установок в инклюзивной образовательной среде – это пропедевтическая работа с родителями, учениками, в среде коллег, направленная на информирование в сфере инклюзивного образования.

Пропедевтическая работа заключается в получении максимума информации о различных нозологических группах, об альтернативных способах коммуникации с детьми с ОВЗ и инвалидностью, принятии установки «Дети с ОВЗ и инвалидностью – такие же дети, только с особым развитием, они могут достичь успеха». Тем же родителям нормотипичных сверстников учащихся с ОВЗ и инвалидностью необходимо дать максимум информации о детях нозологической группы и разъяснить особенности процесса обучения детей с ОВЗ и инвалидностью.

Классные руководители и воспитатели ГБОУ школы № 91 г. Краснодара, взаимодействуя с родителями детей с ОВЗ и инвалидностью, выясняют их ожидания от процесса совместного обучения, расставляют акценты с точки зрения возможных успехов детей с ОВЗ и инвалидностью, так как представления родителей о нозологической группе детей с ОВЗ часто не соответствуют действительности. Результатом такого взаимодействия является настрой на совместную работу, потому что для достижения результата требуется множество усилий со всех сторон. Постоянно организуется обмен опытом внутри учреждения, учителя координируют свои действия со школьным психологом и другими специалистами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Буковцова Н.И., Ремезова Л.А. Учет особых образовательных потребностей учащихся с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы: проблемы и пути их решения // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 20№ 1. С. 114-120.
2. Радионова В.И. Ведущие подходы к построению коррекционно-образовательной среды инклюзии // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 20Т. № С. 113-116.
3. Романова Г.А. Проблемы организации инклюзивной образовательной среды // Конференциум АСОУ: Сб. науч. трудов и мат-лов науч.-практ. конф-ций. 20№ 3-2. С. 491-495.
4. Саблева А.С. Коррекционно-развивающая среда образовательной организации в условиях инклюзии // Ярославский педагогический вестник. 20№ 6. С. 71-76.
5. Щербина А.И., Гребенникова В.М. Стратегия включения инклюзивной образовательной среды с учетом «Индекса инклюзии» // Успехи современной науки и образования. 20№ 1. С. 69-72.

СОВРЕМЕННЫЕ ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Овеян Сусанна Амбарцумовна,

Государственный институт физической культуры и спорта Армении,
г. Ереван, Армения
hoveyan.1968@mail.ru

Мкртчян Наира Аркадьевна

Государственный институт физической культуры и спорта Армении,
г. Ереван, Армения
hoveyan.1968@mail.ru

Аннотация. Авторы, изучая используемые методы инклюзивной школы на уроках физкультуры, отмечают необходимость и важность инновационных методов в обучении учащихся с особыми образовательными потребностями в целях его эффективности.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, инклюзивное образование, инновационные методы, двигательные способности и навыки

MODERN WAYS OF IMPROVING ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Susanna A. Oveyan,

State Institute of Physical Culture and Sports of Armenia,
Yerevan, Armenia
hoveyan.1968@mail.ru

Naira A. Mkrtchyan,

State Institute of Physical Culture and Sports of Armenia,
Yerevan, Armenia
hoveyan.1968@mail.ru

Abstract. The authors, studying the methods used in inclusive schools in physical education lessons, suggest the need and importance of innovative methods in teaching students with special educational needs, in order to make the process effective.

Keywords: Adaptive physical culture, inclusive education, innovative methods, motor abilities and skill

Актуальность.

Как известно, инклюзивное образование является образовательной программой, которая исключает любые виды дискриминации в отношении детей, обеспечивает равное обращение для детей с особыми потребностями.

Развитию инклюзивного образования помогают учителя, родители и все те, кто так или иначе может быть полезен в данном процессе. Множество учебных заведений работают на благо детей с особыми потребностями.

В соответствии с инклюзивной образовательной программой сегодня в школах дети обучаются вместе, что несет пользу всем. Нельзя отделять их друг от друга. Независимо от социального положения и здоровья все дети должны получать образование, которое поможет им установить взаимоотношения и подготовить их к жизни как полноправных членов общества. Только инклюзивный подход может снизить страх и способствовать укреплению уважения и взаимопонимания [1; 2; 5].

Физическая подготовка учеников в инклюзивных школах, показатели образования и формирование системы ценностей обусловлены профессиональной подготовкой педагогов, применяющих инновационные методы обучения. Гарантия эффективности преподавательской деятельности – это степень профессиональной подготовки учителей, правильное планирование учебного процесса, организация и проведение урока, передача знаний с применением собственных приобретений, а также формирование жизненно важных навыков и способностей учащихся [3; 4].

Недостаточная теоретическая и практическая поддержка данной проблемы создает значительные трудности для эффективной организации процесса адаптивного физического воспитания.

Всем этим и обусловлены выбор данной темы и ее актуальность.

Целью исследования является обоснование роли и необходимости инновационных методов в системе физического воспитания.

Задачи исследования:

- изучить содержание урока физической культуры в инклюзивных школах;
- обосновать эффективность используемых методов.

Методы исследования. Для реализации предложенных задач использовались следующие методы:

- изучение и анализ учебно-методической литературы;
- педагогические взгляды, беседа.

Анализ результатов. Чтобы сделать инклюзивное образование эффективным, необходимо использовать инновационные методы обучения во время уроков адаптивной физической культуры, которые сделают курс более интересным и целенаправленным. Надо отметить, что методы, используемые в процессе обучения сегодня, не всегда применимы на занятиях с учащимися с особыми образовательными потребностями, поскольку им сложно быстро контролировать свои действия [1; 3].

Учитель физической культуры при выборе и применении методики на практике должен учитывать индивидуальные особенности, функциональные возможности, предпочтения, уровень физического развития и подготовку каждого ученика с особыми образовательными потребностями. Инновационные педагогические методы на уроках физической культуры должны не усложнять учебный процесс, а делать его более доступным, принимая во внимание проблемы со здоровьем каждого ученика.

Использование инновационных педагогических методов сегодня будет во многом способствовать точному планированию учебного процесса. Инновационные педагогические методы в процессе инклюзивного образования также необходимы учителю адаптивной физической культуры для выполнения задач по обучению и физическому воспитанию во время урока. Однако нельзя сказать, что это необходимо только детям с особыми образовательными потребностями.

Преимущество инновационных методов в инклюзивном образовании состоит в том, что учебный материал доступен, способствует восприятию и освоению учащимися, им можно управлять практически на всех этапах обучения, и достаточно эффективно.

В инклюзивных школах особенно важна методика индивидуального подхода учителя в соответствии с физическими возможностями каждого ребенка, что будет способствовать эффективной организации обучения, физическому развитию и совершенствованию двигательных способностей ребенка с особыми образовательными потребностями.

Согласно нашим исследованиям, внедрение инновационных методик является важным условием проведения занятий по адаптивной физической культуре в школах с инклюзивным образованием, поскольку цель инклюзивного образования состоит в том, чтобы привлечь детей с особыми образовательными потребностями, интегрировать их в коллектив без какой-либо дискриминации. Чтобы провести адаптивное занятие по физической культуре более эффективно, необходимы:

- соответствующий выбор обязательного и выборочного учебного материала;
- правильное планирование нагрузки во время индивидуальных и групповых тренировок.

Все это требует подготовки учащихся к совместной работе, чтобы учитель мог обеспечить обратную связь на протяжении всего учебного процесса. Для этого учебный материал разделен на небольшие части, которые образуют логическое целое, – вступительную, основную и заключительную. Таким образом, учебный материал преподается в соответствии с трехчастной структурой урока.

Следует отметить, что применение инновационных методик обеспечивает овладение физическими упражнениями каждым учеником, так как при их применении учитываются особенности обучения и усвоения учеников.

Эффективность инклюзивного образовательного процесса невозможно представить без инновационных методов обучения. Методы обучения – это формы деятельности, направленные на достижение совместных образовательных целей учителя и ученика. Метод обучения – категория историческая. Человечество в процессе своего развития разработало и использовало различные методы обучения.

Заключение. Таким образом, для внедрения и применения инновационных методов в контексте инклюзивного образования преподаватели физического воспитания должны пройти профессиональную подготовку и иметь базовые знания по индивидуальному обучению каждого ученика с особыми образовательными потребностями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Հովհաննիսյան Ն.Ա. Ներառական կրթությունը- Երևան, 2008, էջ 1-25.
2. Гусева Т.Н. Инклюзивное образование. Вып. / Т.Н. Гусева. М.: Школьная книга, 20272 с.
3. Инновационные технологии адаптивной физической культуры, физической культуры и спорта в практике работы с инвалидами и другими маломобильными группами населения: Учеб. пособ. /под общ. ред. проф. С.П. Евсеева. СПб.: Галлея принт, 20256 с.
4. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 20№ 6. С. 3; Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры. М.: Советский спорт, 20603 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ТАНЦЕ-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Осман Нураи,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп, Россия
nouraiosman@gmail.com

Асламазова Лилия Артуровна,

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»,
г. Майкоп, Россия
lilyanima@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения танце-двигательной терапии в коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра в рамках реализации республиканской инновационной площадки на базе дошкольной образовательной организации в течение одного года. Приведены результаты эмпирического исследования по изучению показателей развития (вовлеченность во взаимодействие, произвольность поведения, установление контакта) у детей с расстройствами аутистического спектра до и после проведения программы вмешательства. Делаются выводы о том, что танце-двигательная терапия является универсальным средством коммуникации, с помощью которого представляется возможным расширять репертуар взаимодействия у детей с аутистическими нарушениями, стимулировать их вовлечение в продуктивную деятельность, развивать произвольность и повышать заинтересованность в установлении контакта с другими людьми.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, дети, дошкольный возраст, танце-двигательная терапия, коррекция

APPLICATION OF DANCE MOVEMENT THERAPY IN WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Osman Nourai,

Adyghe State University,
Maykop, Russia
nouraiosman@gmail.com

Liliya A. Aslamazova,

Adyghe State University,
Maykop, Russia
lilyanima@mail.ru

Abstract. The article discusses the features of the use of dance-movement therapy in corrective work with children with autism spectrum disorders within the framework of implementation of the republican innovation platform on the basis of a preschool educational organization for one year. The results of an empirical study of developmental indicators (engagement in interaction, arbitrary behavior, establishing contact) in children with autism spectrum disorders before and after the intervention program are presented. It is concluded that dance-

movement therapy is a universal means of communication, with the help of which it is possible to expand the repertoire of interaction in children with autistic disorders, stimulate their involvement in productive activities, develop voluntariness and increase interest in establishing contact with other people.

Keywords: autism, autism spectrum disorders, children, preschool age, dance movement therapy, correction

На протяжении столетия термин «аутизм» использовался в психиатрии достаточно широко, выступая в качестве обозначения как отсутствия у человека потребности в совместной деятельности, так и замкнутого образа жизни, болезненного погружения в свои мысли, нарушения самосознания, а также способа психологической защиты [5]. Постепенно стало складываться представление о расстройствах аутистического спектра (далее – РАС) как об особом отклонении психического развития личности, главными проявлениями которого являлись нарушение процесса общения с внешним миром и трудности в формировании эмоциональных контактов с другими людьми, из чего следовала необходимость не столько медикаментозного лечения, сколько коррекционного обучения и воспитания с использованием особых, специфических для детей с РАС, форм и методов.

Люди с РАС демонстрируют аномалии поведения на всех уровнях социального взаимодействия. В силу нарушенных связей между различными областями головного мозга, в частности между мозжечком, участвующим в двигательной активности, и таламусом, распределяющим сенсорные сигналы по всей коре головного мозга [2], а также нарушенной работы зеркальных нейронов, им трудно выполнять социально обусловленные моторно-координационные задачи, подражать мимике, имитировать физические действия, соединять двигательные акты как со своими психическими состояниями, так и окружающих их людей, в том числе сопереживать другому человеку и, тем самым, понимать связанные с его поведением намерения и эмоции [3; 4]. Однако эти данные еще не могут ответить на вопрос, является ли недостаток зеркальных нейронов причиной отсутствия социального понимания и мотивации или, наоборот, способность физически отображать действия других людей на самом деле тесно связана со способностью понимать эмоции и психические состояния, как свои, так и окружающих. Все изложенное выше делает крайне актуальным поиск таких методов коррекционной помощи, которые позволили бы соединить психическую и двигательную активность в единое целое. Танце-двигательная терапия, на наш взгляд, наиболее полно отвечает этим требованиям.

Танце-двигательная терапия – это психотерапевтическое использование танца и движения как процесса, способствующего интеграции эмоционального и физического состояния личности [1]. В ходе занятий происходит обращение непосредственно к телу и его движениям, что пробуждает двигательную активность, раскрывает и освобождает внутренний мир чувств, образов, воспоминаний, переживаний, напряжений через их выражение в танце. Кроме того, занятия танце-двигательной терапией позволяют развивать осознание тела, формируют его реалистичный образ, а также обучают навыкам социального взаимодействия [1].

Стоит отметить, что танце-двигательная терапия как вид коррекции и психотерапии является одним из наиболее современных и эффективных методов вмешательства, который направлен на смягчение нарушений, присущих расстройствам аутистического спектра. Опыт применения данного метода как по всему миру, так и в России демонстрирует положительную динамику изменений в развитии детей с РАС.

Простые по структуре занятия, четкие, понятные инструкции, а также игровой характер движения и взаимодействия оказывают значимое положительное влияние на состояние детей и взрослых. Как отмечают исследователи (P.J. Bryden, N.J. Reinders, S.M. Scharoun и др.), во время занятий по танце-двигательной терапии фиксируется высокая активность двигательных и зеркальных нейронов в головном мозге участников [8], что ведет к положительным сдвигам в коррекции основных нарушений, наблюдаемых при расстройствах аутистического спектра.

Таким образом, танце-двигательная терапия, оказывая влияние на поведенческий и коммуникативный компоненты в коррекции детей с РАС, вызывает значимые изменения на уровне нейронных связей головного мозга. Основываясь на положительном международном и отечественном опыте применения танце-двигательной терапии в области коррекционной работы с детьми и взрослыми, имеющими психические нарушения, мы выбрали ее как один из основных методов вмешательства для нашего исследования.

Как показано в различных исследованиях, процесс терапии с людьми с расстройствами аутистического спектра должен в большей степени фокусироваться на невербальном воздействии, чтобы усилить механизмы, лежащие в основе первичной интересубъективности [6]. В работах, посвященных исследованию влияния эмпатических способностей родителей на развитие детей, отмечается, как движение и зеркальное отражение неразрывно связаны с развитием когнитивных способностей, в том числе и эмпатии как эмоциональной восприимчивости и когнитивной способности представлять психическое состояние самого себя и других людей [9]. Эти предположения помогают связать теории зеркального отражения и эмпатии, а также объяснить, каким образом танце-двигательная терапия, представляющая собой динамическое терапевтическое вмешательство, оказывает корректирующее и развивающее влияние на социальные и коммуникативные навыки детей с РАС.

Практикуя телесные аспекты общения в процессе танцевальных практик, включающих обязательное целенаправленное зеркальное отражение различных движений и действий, мы усиливаем связь между физическими и психическими состояниями внутри человека, что постепенно ведет к появлению способности понимать и объяснять эмоциональные состояния, как свои, так и других (усиление параллельной обработки). Иными словами, информация о собственных и чужих психических состояниях становится более доступной, когда определенные телесные состояния испытываются или наблюдаются в определенных терапевтических условиях, что в целом способствует развитию эмпатических способностей. Помимо этого, танце-двигательная терапия также улучшает самовосприятие и аффективные проявления личности. Таким образом, танце-двигательная терапия стремится «задействовать мозг через тело» [7].

В настоящей работе мы хотели бы представить опыт коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра в рамках реализации инновационного проекта, поддержанного Министерством образования и науки Республики Адыгея, по разработке и апробации модели психолого-педагогического сопровождения обучения и воспитания детей с РАС в условиях дошкольной образовательной организации. Частью программы сопровождения стал коррекционный модуль, включающий комплекс занятий по танце-двигательной терапии.

Экспериментальной базой нашего исследования является МБДОУ «Специальный коррекционный детский сад для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья № 18» г. Майкопа Республики Адыгея. В проекте принимали участие 10 мальчиков в возрасте от 5 до 7,5 лет. Центральной психолого-медико-педагогической комиссией Республики Адыгея всем этим детям был установлен статус «ребенка с ограниченными возможностями здоровья» и искаженным типом развития,

соответствующим расстройствам аутистического спектра.

Для отслеживания эффективности проводимой работы использовались следующие частные психодиагностические методики: карта наблюдения за аутичным ребенком, разработанная специалистами ГБУ РА «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»; диагностические чек-листы, специально разработанные для отслеживания эффективности коррекционных занятий (автор – Л.А. Асламазова) и включающие в себя восемь параметров: вовлеченность, работоспособность, произвольность, усидчивость, интерес к предполагаемым заданиям, активность, самостоятельное установление контакта, зрительный контакт. Полученные данные обрабатывались с помощью качественных и количественных методов.

Специально для инновационной площадки нами была разработана коррекционная программа занятий, основанная на методе танце-двигательной терапии, которая состояла из еженедельных групповых встреч длительностью 40 минут каждая. Занятия проводились в течение одного года и проходили по следующей структуре: разминка, основная часть, завершение. Остановимся немного подробнее на основных элементах занятий:

1) разминка состояла из цепочки легких упражнений, направленных на разогрев основных групп мышц тела; особое внимание уделялось разработке стоп (ходьба на боковых сторонах стопы, на пятках, на кончиках пальцев);

2) основная часть включала в себя упражнения на развитие чувства равновесия и координации движений, а также несложные танцевальные практики, включая хоровод;

3) завершение занятия было направлено на расслабление участников и включало релаксационные упражнения в положении лежа.

Стоит также отметить, что использованная нами музыка являлась преимущественно классической или этнической, с отсутствием слов. Такая музыка имеет отчетливый ритм и простой характер, что облегчает детям возможность сконцентрироваться на упражнениях, не отвлекаясь на слова.

В целях оценки эффективности реализуемой коррекционной программы нами было проведено сравнение данных, полученных после первого и 30-го занятия. Проведенный анализ позволяет говорить о том, что некоторые измеряемые параметры существенно изменились в положительную сторону. Так, вовлеченность повысилась на 12,5%; произвольность поведения – на 25%; самостоятельное установление контакта улучшилось на 37,5%. Другие параметры не претерпели существенных изменений. В целом в результате занятий более половины участников программы демонстрировали положительную динамику по снижению степени аутизации и улучшению общих параметров психического развития. Вместе с тем к концу программы отмечался некоторый спад по таким параметрам, как работоспособность, усидчивость и интерес к предлагаемым заданиям, что, вероятно, связано с накоплением общей усталости, а также сезонными негативными изменениями в общем психическом состоянии большинства испытуемых.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1) расстройства аутистического спектра у детей и взрослых характеризуются нарушениями процесса общения с внешним миром, трудностями в выполнении социально обусловленных моторных задач, в подражании мимике, имитации физических действий, соединении двигательных актов как со своими психическими состояниями, так и окружающих их людей, в формировании эмоциональных контактов с другими из-за недопонимания намерений и проявления эмоций, которые обусловлены «поломкой» связей между различными областями головного мозга, и требуют не столько медикаментозного лечения, сколько коррекционного обучения и воспитания с

использованием особых форм и методов, одним из которых является танце-двигательная терапия;

2) танце-двигательная терапия является методом, основанным на психотерапевтическом использовании танца и движения как процесса, способствующего интеграции эмоционального и физического состояния личности, что позволяет обращаться непосредственно к телу и пробуждать его двигательную активность, раскрывать и освобождать внутренний мир чувств, образов, напряжений через их выражение в танце, развивать осознание тела, формировать его реалистичный образ, а также обучать навыкам социального взаимодействия;

3) применение в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра коррекционной программы, основанной на танце-двигательной терапии, способствовало повышению произвольности поведения, вовлеченности во взаимодействие и продуктивную деятельность, самостоятельности в установлении контакта с другими людьми.

В заключение хотелось бы отметить, что движение является универсальным средством коммуникации. У каждого из нас, детей и взрослых, имеется уникальный язык движений тела, который мы используем в процессе взаимодействия, в том числе и для установления и поддержания контакта. Танце-двигательная терапия, активно задействуя тело в работе, является современным и действенным способом коррекции моторных и коммуникативных функций, эмоциональных состояний и различных поведенческих нарушений, отмечаемых у детей с расстройствами аутистического спектра. Поэтому необходимо более широкое включение в коррекционные программы для детей с РАС танце-двигательных практик, позволяющих интегрировать эмоциональные и физические состояния и двигаться в сторону большей целостности личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гиршон А.Е., Козлов В.В., Веремеенко Н.И. Интегративная танцевально-двигательная терапия. СПб.: Речь, 2028б с.
2. Buccino G, Amore M. Mirror neurons and the understanding of behavioural symptoms in psychiatric disorders // *Current Opinion in Psychiatry*. 20№ 21(3).
3. Eberhard-Kaechele M. Body memory, metaphor, and mirroring in movement therapy with trauma patients. In: Koch S.C., Fuchs T., Summa M., Ladewig S., Müller C., editors. *Body Memory, Metaphor and Movement*. Philadelphia, PA, USA, 20Pp. 15-46.
4. Eigsti I.M. A review of embodiment in autism spectrum disorders // *Front Psychol*. 20№ 4. P. 224.
5. Gallagher S. Understanding interpersonal problems in autism: Interaction theory as an alternative to theory of mind // *Philosophy, Psychiatry, & Psychology*. 20№ 11(3). Pp. 199-217.
6. Gallagher S., Varga S. Conceptual issues in autism spectrum disorders // *Current Opinion in Psychiatry*. 2028(2).
7. Gallese V., Sinigaglia C. What is so special about embodied simulation? *Trends in Cognitive Sciences*. 20№ 15(11). P. 512-9.
8. Scharoun S. M., Reinders N. J., Bryden P. J. et al. Dance/Movement Therapy as an Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders // *Am J Dance Ther*. 20№ Pp. 209-228.
9. Shai D., Belsky J. When Words Just Won't Do: Introducing Parental Embodied Mentalizing // *Child Development Perspectives*. 20№ 5. Pp. 173-1

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО
КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Панасюк Алла Валерьевна,
МБДОУ РК «Детский сад комбинированного вида №6 "Радуга"»,
г. Керчь, Россия
logopedkerch@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы обучения детей с особыми образовательными потребностями. На основании статистических данных, а также собственных исследований и наблюдений сформулированы способы повышения эффективности социальной адаптации и интеграции данной категории детей в общеобразовательное пространство.

Ключевые слова: инвалид, инклюзия, адаптация, интеграция, качество образования

**INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE AS A FACTOR OF INTEGRATION OF
CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Alla V. Panasyuk,
Combined Kindergarten No. 6 "Rainbow",
Kerch, Russia
logopedkerch@gmail.com

Abstract. The article deals with the problems of teaching children with special educational needs. Repose on statistical data and own research and observations, were formulated ways to improve the effectiveness of social adaptation and integration of this category of children in the general education space.

Keywords: disability, inclusion, adaptation, integration, quality of education

Здоровье населения планеты – наивысшая ценность, а проблема сохранения здоровья человечества актуальна как никогда. На сегодняшний день, по данным ВОЗ, количество населения с инвалидностью составляет около 15%, из них 2–4% испытывают серьезные трудности, связанные с жизнедеятельностью в целом. Стремительный рост числа инвалидов связан, прежде всего, со старением населения, а также с глобальным распространением таких состояний, как сахарный диабет, психические расстройства, рак, сердечно-сосудистые заболевания. Но проблема роста детской инвалидизации наиболее болезненна, поскольку качество жизни детей-инвалидов значительно отличается от того, как живут их здоровые сверстники. В основном причиной детской инвалидности является перинатальная патология. Около 60–80% детей-инвалидов имеют врожденные патологии, среди которых наиболее распространенными являются психоневрологические расстройства (около 60%), патологии внутренних органов (20%), нарушения опорно-двигательного аппарата (20%), нарушения зрения и слуха (17%). Увеличение численности детей-инвалидов –

одна из острейших проблем человечества. Уровень детской инвалидности увеличился в 4 раза за последнее десятилетие. К стремительному росту детской инвалидности приводят следующие факторы: ухудшение экологии, углубление социально-экономических проблем, высокий уровень заболеваемости матерей, уровень медицинской помощи, позволяющий выхаживать недоношенных новорожденных, появившихся на свет с критически низкой массой тела или с аномалиями развития, которые еще 30 лет назад приводили к смерти новорожденного. Все эти факторы приводят к серьезным проблемам со здоровьем у ребенка, ограничивающим его возможности во всех сферах жизнедеятельности.

Одним из важнейших этапов жизни любого ребенка, независимо от состояния его здоровья, является получение образования. Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 24.03.2021) «Об образовании в Российской Федерации», в России предусмотрены следующие уровни общего образования: дошкольное, начальное общее, основное общее и среднее общее образование. Каждый российский ребенок имеет право получить образование, но не каждый имеет такую возможность. Такие дети обозначены в российском законодательстве как «дети с особыми образовательными потребностями». Для реализации образовательных программ для такой категории детей необходимо создать определенные условия, позволяющие им быть вовлеченными в образовательный процесс и социальную среду.

Доступность образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), начиная с посещения ими дошкольного учреждения образования и заканчивая получением диплома о высшем образовании, является одной из социальных проблем, решение которой нельзя откладывать, чтобы в будущем противостоять их исключению из гражданской, политической, социальной и профессиональной жизни.

Инклюзивное, то есть включающее, образование – это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. Поэтому одним из направлений развития образовательной системы детей с ограниченными возможностями должно быть создание системы интегрированного образования, основанного на совместном обучении обычных детей и детей с проблемами развития.

Такой подход в организации учебного процесса позволяет детям с особыми образовательными потребностями чувствовать себя полноценными членами социума, учиться взаимодействовать с педагогами и сверстниками. Система инклюзивного образования позволяет ребенку с ОВЗ наиболее широко и качественно реализовать свои компенсаторные возможности, принимая активное участие в жизни класса или школы.

Стоит отметить, что эффективность социальной адаптации и интеграции ребенка в общество напрямую зависит от деятельности педагога. Если педагогу удастся создать благоприятную эмоциональную обстановку для особого ребенка – то адаптивные возможности значительно возрастают, соответственно, процесс интеграции ускоряется, качество учебного процесса улучшается.

Но проблема организации инклюзии была бы не столь актуальной, если бы решалась лишь силами педагога. Существует ряд различных дефектов, приводящих к инвалидизации ребенка и необходимости создания для него специальных условий образовательной среды. Среди них можно выделить одну особую категорию, вызывающую противоречия и споры относительно целесообразности инклюзивного обучения категории детей со сложными психоневрологическими нарушениями.

Присутствие в классе детей с ментальными нарушениями значительно влияет на качество образовательного процесса и на эмоциональную обстановку в классе. Неприятие такого ребенка одноклассниками негативно сказывается на психологическом и эмоциональном состоянии как данного ребенка, так и всего класса в целом. В свою очередь, расстройства поведения и социального взаимодействия у данной категории детей могут значительно ухудшать качество учебного процесса, отвлекая внимание как педагога, так и одноклассников. Соответственно, возникает проблема целесообразности и оправданности включения детей с ментальными нарушениями в общую общеобразовательную среду.

Безусловно, инклюзивная модель образования позволяет значительно расширить возможности детей с ОВЗ, повысить их социальный статус, уровень самооценки, степень вовлеченности в социальную среду, но на пути к реализации данной модели необходимо в равной степени учитывать интересы как детей с особыми образовательными потребностями, так и здоровых детей.

Для того чтобы социальная адаптация и интеграция детей с особыми образовательными потребностями посредством инклюзивного образования была наиболее эффективной, необходимо:

- разрабатывать специальные образовательные маршруты, позволяющие ребенку с ОВЗ посещать часть уроков вместе с классом, а часть – индивидуально, с целью повышения качества образовательного процесса как для этого ребенка, так и для остального класса;

- создавать безбарьерную окружающую среду в образовательном учреждении, позволяющую обеспечить максимальный уровень комфорта и безопасности для ребенка с ОВЗ;

- разрабатывать учебно-методическую базу, позволяющую учитывать потребности ребенка в логопедической, психологической и другой помощи, позволяющей ускорить процессы адаптации и интеграции ребенка в социум;

- повышать квалификацию педагогического состава, обучать педагогов работе с детьми с ОВЗ;

- расширять тьюторскую сеть с целью сопровождения каждого ребенка с ОВЗ индивидуальным помощником.

Система инклюзивного образования – верный способ обеспечить всем детям равные права на обучение и раскрытие их потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Еременко И.Г. Основы обучения и воспитания аномальных детей: Учеб. пособ. / И.Г. Еременко. М.: Просвещение, 19344 с.
2. Кашапова Л.М. Инклюзия в системе профессионального образования: постановка и видение проблемы // Вестник УГАЭС. Наука. Образование. Экономика, 20№ 1. С. 105-1URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuziya-v-sisteme-professionalnogo-obrazovaniya-postanovka-i-videnie-problemy> (дата обращения: 10.04.2021).
3. Кузьмина О.С. К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. 20№ 5.1 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-podgotovki-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya-obzor-pedagogicheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 10.04.2021).
4. Малофеев Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного

образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова // Альманах Ин-та коррекционной педагогики РАО. 20№ URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> (дата обращения: 10.04.2021).

5. Малофеев Н.Н. От институционализации к инклюзивному образованию детей с особыми образовательными потребностями // Инклюзия. 20№ URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-34/from-institutionalization-to-inclusive-education-of-children-with-special-educational-needs> (дата обращения: 10.04.2021).
6. Шумилова Е.А. Особенности подготовки будущих педагогов-дефектологов к дистанционному взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями / Е.А. Шумилова // В сб.: Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика. Сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 20С. 477-4

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ПРОСТРАНСТВ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ,
В ТОМ ЧИСЛЕ С ОВЗ «КЛАССИКИ XXI ВЕКА»**

Рябцев Владимир Геранимович,
ФГБУ ВО «Сочинский государственный университет»,
г. Сочи, Россия
bob8bob@mail.ru

Рябцев Степан Владимирович,
ФГБУ ВО «Сочинский государственный университет»,
г. Сочи, Россия
Shin-to@yandex.ru

Рябцев Василий Владимирович,
ФГБУ ВО «Сочинский государственный университет»,
г. Сочи, Россия
vasilia95@bk.ru

Кириенко Ирина Петровна,
ФГБУ ВО «Сочинский государственный университет»,
г. Сочи, Россия
kiriencoirina1956@gmail.ru

Мальцева Екатерина Алексеевна,
ФГБУ ВО «Сочинский государственный университет»,
г. Сочи, Россия
12ekat@mail.ru

Аннотация. В статье представлен анализ методологии и практики дизайна развивающих пространств как проектный эксперимент. Интегративная функция объединяет смыслы, ценности, традиции, выраженные в форме как отражение образа жизни. Это необходимо не только для познавательно-ментального, но и для эмоционального развития. Подобный подход раскрывается, прежде всего, на основе теории таких ученых, как Жан Пиаже и Л.С. Выготский, которые рассматривали ребенка как биологический организм. При этом их мнение о том, насколько природа и общество влияют на развитие ребенка, расходятся. Актуальность исследования заключается в акцентации выделенных качеств и признаков развивающих пространств.

Ключевые слова: дизайн развивающих пространств, познавательно-ментальное и эмоциональное развитие

**THE USE OF EDUCATIONAL SPACES IN THE EDUCATION OF CHILDREN,
INCLUDING THOSE WITH DISABILITIES "CLASSICS OF THE 21ST CENTURY"**

Vladimir G. Ryabtsev,
Sochi State University,
Sochi, Russia
bob8bob@mail.ru

Stepan V. Ryabtsev,
Sochi State University,
Sochi, Russia
Shin-to@yandex.ru

Vasily V. Ryabtsev,
Sochi State University,
Sochi, Russia
vasilia95@bk.ru

Irina P. Kiriyeenko,
Sochi State University,
Sochi, Russia
kiriyeenkoirina1956@gmail.ru

Ekaterina A. Maltseva,
Sochi State University,
Sochi, Russia
12ekat@mail.ru

Annotation. The article presents an analysis of the methodology and practice of the design of developing spaces as a project experiment. The integrative function combines the meanings, values, and traditions expressed in the form as a reflection of the way of life. This is necessary not only for cognitive-mental, but also for emotional development. This approach is revealed, first of all, on the basis of the theory of such scientists as Jean Piaget and L. S. Vygotsky, who considered the child as a biological organism. At the same time, their opinions on how much nature and society affect the development of a child differ. The relevance of the study lies in the emphasis on the selected qualities and features of developing spaces.

Keywords: design of developing spaces, cognitive-mental and emotional development

Введение

Качество жизни в городе во многом определяется наличием развивающих пространств. Анализ развития современных городских пространств обозначил дефицит проектов и реализованных объектов в этой актуальной области архитектурно-дизайнерской деятельности для всех категорий населения. В 1973 г. на 8-м конгрессе ИКСИД была отмечена социализация детей с ограниченными физическими возможностями. Расширение процесса активной жизненной позиции соответствует современным тенденциям вовлечения указанных лиц в жизнь общества. В странах западной Европы эти проблемы находятся в процессе решения, для нашей страны они остаются актуальными по настоящее время, приобретя особую остроту после распада СССР. Это дает основание предполагать, что внедрение новых методов обучения будет способствовать совершенствованию учебного процесса в условиях тотального реформирования образования. Иными словами, реформирование последнего необходимо осуществлять в комплексе с проблемами социализации детей и подростков с ограниченными физическими возможностями.

При безбарьерном обучении детей с физическими и ментальными особенностями необходимо обоснованно выбирать проектируемые средовые объекты и их конкретные характеристики, чтобы вызвать максимальную заинтересованность и

проектную инициативу. Они не должны жестко ограничивать свободу творчества рамками необходимости или практической целесообразности. Дизайн развивающих пространств должен привлекать, увлекать, вовлекать в круг творческой фантазии.

Цель исследования: выполнить научное исследование на тему «Анализ методологии и практики дизайна развивающих пространств», включая проведение выставки студенческих дизайн-проектов.

Материалы и методы исследования

Оценочная категория «качество жизни» обобщенно характеризует широкие параметры составляющих: жизнедеятельности и условий жизнедеятельности (инструментов, ресурсов и среды), жизненного потенциала. Оценка производится по отношению к некоторому эталону. Г.М. Зараковский предложил определение «качество жизни» (2009 г.) в результате многолетнего исследования «Качество жизни населения России. Психологические составляющие» [5].

Это понятие впервые появилось, применительно к решению актуальных проблем современности, в книге Дж. Гэлбрейта «Общество изобилия» (1958 г.). Как противопоставление ценностям потребительского образа жизни американского общества системные исследования в этом направлении начиная с 1998 г. проводились во Всероссийском научно-исследовательском институте технической эстетики (ВНИИТЭ) по заданию Министерства промышленности, науки и техники. Специфический подход специалистов науки о дизайне заключался в комплексном подходе, в соотнесении с базовыми задачами развития предметной среды, научно-технического прогресса и средств техники. Теоретическая, практическая и методическая работа, согласно исследованиям Г.М. Зараковского, должна базироваться на научно обоснованном определении психологических составляющих качества жизни населения.

Наличие определенного эталона как точки отсчета, по отношению к которой определяются параметры свойств всех сторон жизни и их компонентов, обусловлено субъективными и объективными характеристиками единства географических, климатических, исторических, экологических, психологических, культурологических, мировоззренческих и других условий. В результате этого мир представляется как фрагментированная целостность, в которой духовность является определяющим фактором.

На формирование концептуальной позиции оказали влияние труды отечественных теоретиков и историков дизайна Е.В. Жердева, В.Ф. Рунге, С.О. Хан-Магомедова, а также широко известные монографии ВНИИТЭ. Рубеж XX–XXI вв. осмысливается учеными как время переоценки ценностей, поиска новых путей цивилизационного и экологического развития. В этом аспекте в контексте проблемы «человек – городская среда» являются труды А.В. Ефимова, В.А. Нефедова, А.Н. Тетиора, В.Т. Шимко [5].

Комплексному рассмотрению вопросов формирования городского дизайна с учетом природных факторов посвящены работы В.Л. Глазычева, Е.М. Микулина, С.С. Ожегова, Дж. Саймондса, Ю.Б. Хромова [6].

Исследования сбалансированной проектной деятельности организуются с учетом конкретной заинтересованности детей, уровня их когнитивного функционирования, а также степени их социальной и эмоциональной зрелости. Проектирование должно опираться на следующие исходные опорные точки:

- 1) внутреннюю сбалансированность окружающей среды. Речь идет об интенсивном вмешательстве науки и техники в профессиональную культуру дизайна;
- 2) обеспечение разнообразия и нюансированности семантических стимулов, обеспечивающих богатство сенсорных ощущений детей;

3) артикулированность отношений ребенка с окружающим его предметным миром, то есть широкий коммуникативный охват субъект-объектных отношений.

Предложенные проектные задачи подаются таким образом, чтобы каждый ребенок смог в конечном счете пережить чувство успеха и полноценную социализацию.

В.Дж. Гордон в 1960 г. создал «методику синектики», усовершенствовал «мозговой штурм». Эта методика означает совмещение разнородных элементов для выработки необычного взгляда на известные приемы и явления [2]. В нашем исследовании используются виды аналогий, которые позволяют взглянуть на процесс преемственности дизайн-образования по-новому:

- поиск исходных аналогий – прямая аналогия (затрагивает любые области);
- формулировка ключевого слова – символическая аналогия;
- идентификация субъекта с объектом – личная аналогия («эмпатия»), отождествляет себя с элементом проблемной ситуации, применяется для сознательного получения идеи.

Ф. Цвикки, швейцарский астрофизик, разработал «метод морфологического подхода» для применения в самых различных проектных ситуациях. Метод морфологического подхода считается наиболее универсальным. Стенфордский научно-исследовательский институт в штате Калифорния использует его для создания идей транспортных систем будущего. Этот метод также применяется во многих странах мира под различными названиями («метод организующих понятий», «метод анализа ведомостей характеристик признаков»). Он описан Ф. Ханзеном в «Основах общей методики конструирования» (Ленинград, 1969). Этапы морфологического подхода созвучны распространенному проектному методу, который также применяется в нашем исследовании:

- постановка задачи и формулировка идей;
- выбор концепции из набора поискового материала;
- построение модели («морфологического ящика»);
- анализ и оценка, пересмотр модели (макета, эскизов, клазур), выявление окончательного решения;
- выбор решений с точки зрения объективных и субъективных возможностей.

Вспомогательный метод аппроксимации способствует окончательному уточнению, комбинированию, удалению нежелательных элементов.

Г.О. Буш в книге «Методы технического творчества» (Рига, 1972) разработал таблицу эвристических приемов «стратегия семикратного поиска». При системной постановке строится матрица взаимодействия ключевых вопросов: 1 – кто? – субъект; 2 – что? – объект; 3 – где? – место; 4 – чем? – средства; 5 – зачем? – цель; 6 – как? – метод; 7 – когда? – время и т.д. Для нашего исследования методический интерес представляет условное разделение творческого процесса на следующие стадии:

- 1 – анализ проблемной ситуации и общественных потребностей;
- 2 – анализ функций аналогов и прототипов, определение главной функции посредством анализа функций известных прототипов;
- 3 – постановка проблемы, формулировка задачи в общем виде, удовлетворение главной актуальной функции в системе «человек – объект – среда»;
- 4 – генерирование идей с использованием известных рациональных эвристических средств, направленных на лучшее выполнение объектом его функционального назначения;
- 5 – конкретизация идеи;
- 6 – оценка альтернативных вариантов решения и выбор рационального решения;
- 7 – развитие, совершенствование и проектная реализация решения [5].

Для раскрытия основ методологии и практики дизайна развивающих пространств методологическое значение для исследования имеют труды

М.М. Калининской, Пауля Клее, Марка Коника, В.В. Глазычева, Н.В. Воронова, А.В. Иконникова, С.О. Хан-Магомедова, Е.В. Жердева, В.Ф. Сидоренко [6], Г.Г. Курьеровой [5], которые достаточно разносторонне изучили особенности и принципы проектного мышления.

Результаты исследования и их обсуждение

Особым отношением к экологии пронизана научная работа Г.Г. Курьеровой «Экология предметного мира как стратегия дизайна в постиндустриальный период» (2008) [5]. Идеи противопоставления традиционной концепции проектирования «сильного» типа опираются на положения классического рационализма и концепции «слабого» проектирования с ярко выраженной культурно-экологической, гуманитарной и жизнеспасающей направленностью. Если «сильное» проектирование базируется на рациональных понятиях, то «слабое» – основывается на представлении культуры в качестве самоорганизующегося организма.

Научное исследование также основывается на трудах В.Ф. Сидоренко, в частности на книге «Эстетика проектного творчества» [6]. Глобальный характер «проектности» вводит понятие проектной культуры посредством взаимодействия художественности и проективности в мышлении дизайнера и в целом в проективном отношении к миру. В проективных разработках применяется трехчастная типология эстетических позиций дизайнера: «тождество», «различие», «завершение» – и структура их взаимодействия (рис. 1). (На рисунке 1 представлена игра, в которой распознаются объекты и цвета, развивается внимание и наблюдательность).



Рисунок 1. Разработка игры «Клад» студенткой СГУ Мармаловой Л.Р., 2021 г.

Теоретические положения немецкого философа Иммануила Канта указывают на исключительно важную роль воображения и самого восприятия. Синтез впечатлений воображения как экспериментального поля для моделирования проблематичных и интуитивных предложений продиктован тем, что материя раскрывается только через метафору (по О. Мандельштаму). В научном исследовании используется фигуральное обозначение способов метафорического переноса универсальных образов-прототипов на объект дизайна через модификации метафоры [3].

Жердев также обозначает виды и способы использования метафоры в проектной практике дизайна, в частности определяет одним из привлекательных видов переноса явлений окружающего мира на объект дизайна – олицетворение (рис. 2). (На рисунке 2 представлена игра, в которой: 1) можно вставлять на любые предметы, но проговаривая, что будет в корзинке или на спине у ежика; 2) нужно вставлять на определенные предметы – яблоки и цветы / яблоки и литья / яблоки и грибы / грибы и листья / грибы и цветы / листья и цветы; 3) нужно собирать только те предметы, которые называет второй участник). В научном исследовании метафора раскрывается как художественное явление.

В научных работах Э.П. Григорьева, в частности в статье «Инвариант художественного и технического начал в дизайнерском творчестве» [3], рассматривается инвариант созидательной человеческой деятельности в раскрытии тайного источника способности человека преобразовывать мир по законам красоты, кроющийся в инвариантной сущности дизайна (рис. 3). Интерес представляет эта тема с точки зрения понимания инвариантной сущности дизайна и миссии дизайна в культуре не только с позиции формотворчества, стилеобразования, эргономики и гармонизации среды, но и с позиции синтетического понятия единства художественного и технического.



Рисунок 2. Разработка игры «Что нужно ежику» студенткой СГУ Юрловой Е.С., 2021 г.



Рисунок 3. Разработка игры «Лабиринт» студенткой СГУ Мармазовой Л.Р., 2021 г.

Методологическое значение для написания научного исследования также имеют выпуски сборника ВНИИТЭ «Дизайн. Эргономика. Сервис», где выдвигается вопрос первостепенной важности поиска баланса между созданием новой и реабилитацией существующей окружающей среды. Для настоящего исследования методологическое значение имеют мнения известных ученых: Н.В. Воронов обращался к антропоморфной и биоморфной метафоре; Е.В. Жердев акцентировал внимание на том, что проблема осмысления объекта дизайна в настоящее время остается открытой [5].

В статье сборника «Система Г. Вельфлина: особенности функционирования в дизайне» (Л.Б. Фрейверт) [1] методологическое значение имеют такие универсальные принципы формообразования, как линейность и живописность, плоскость и глубина, замкнутая и открытая форма (тектоничность и атектоничность), множественность и единство (множественное единство и целостное единство), ясность и неясность. Система Вельфлина применяется в дизайне объемных объектов. Фрейверт выявила в статье общекультурные и общепространственные смыслы универсальных принципов формообразования применительно к дизайну (рис. 4).

вариант 3 «Радуга»

Игрокам необходимо назвать цвета радуги, наступая на соответствующий цвет / букву.



Рисунок 4. Разработка игры «Радуга» студенткой СГУ Олейник Э.С., 2021 г.

Необходимо подчеркнуть методологическое значение диссертационных работ. Особенно интересна работа специальности 17.00.06 – Техническая эстетика и дизайн Б.И. Клубикова «Методы активизации творческого поиска в дизайне. Педагогический и проектно-практический аспект»; Е.С. Аслановой «Формирование ценностных ориентаций у младших школьников в процессе дизайн-деятельности»; И.В. Станько «Развитие художественно-творческого потенциала учащихся старших классов в школьной дизайн-образовательной среде»; О.П. Медведева «Педагогические условия творческого саморазвития личности учащегося в учреждении дополнительного образования (на материале деятельности дизайн-студии)»; И.П. Кириенко «Преемственная безбарьерная подготовка дизайнера в условиях региональной культуры (на примере г. Сочи)» [5].

Сложный путь социализации детей с особенностями развития проходит через физическое пространство памяти, из которого черпается разнообразная информация, «необходимая для построения ментального пространства – образа мира», которое не всегда соответствует существующей действительности. Исследование принципов и методов обновления ментального пространства опирается на наиболее разработанные области теории Г.Г. Курьеровой. Культурно означенная концепция пространства образует ощутимые разрывы, обнаруживая разделительные барьеры при переходе из одной среды в другую. Курьерова утверждает, что на протяжении жизни человек

проходит через множество сред и может испытывать значительный дискомфорт. Курьерова считает [5], что проектирование должно обратиться к темам, которые традиционно не были предметом проектного интереса, сенсорным качествам среды. Ощущая назревшую потребность в переменах, находясь в едином культурном и информационном пространстве, человек должен следовать законам экологической этики, возвращая искусственной среде адресность (рис. 5). (На рисунке 5 представлена игра «Юные космонавты», в которой используются символы: солнце, круги разных цветов. Правило: ребенок должен ходить по «планетам» одного выбранного цвета, путешествуя по «космосу»).

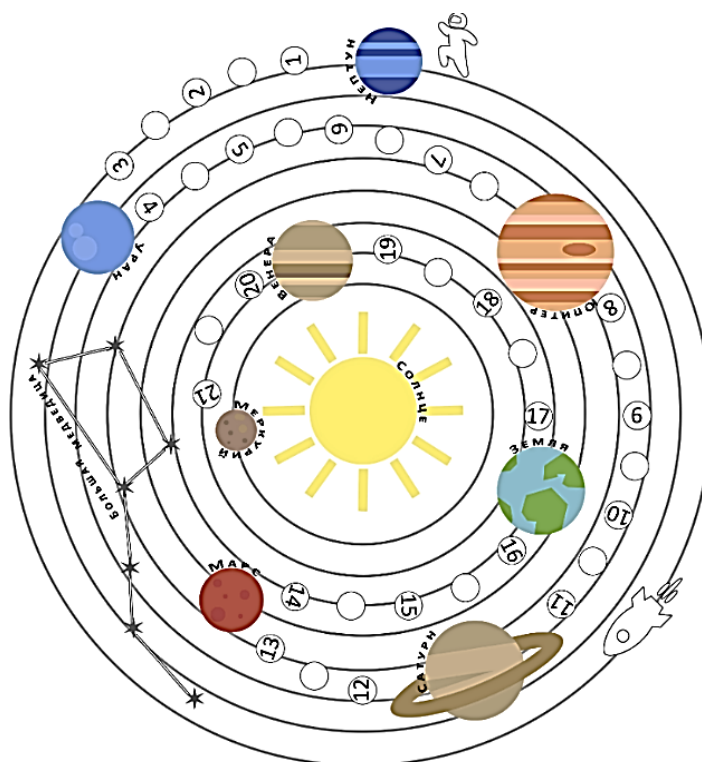


Рисунок 5. Разработка игры «Юные космонавты» СГУ Юрловой Е.С., 2021 г.

Согласно теории Пиаже, ребенок в своем развитии проходит последовательно определенные стадии: 1) сенсомоторная стадия длится от рождения до приблизительно 2-летнего возраста; 2) стадия конкретных операций (от 2 до 11 лет); 3) стадия формальных операций обычно начинается в раннем подростковом возрасте. В стадиях конкретных и формальных операций складываются навыки творчества. По Выготскому, мышление коренным образом меняется, когда ребенок осваивает речевое общение и когда в результате обучения он начинает осознавать процесс мышления и управляет им. В качестве резюме представлений этих двух теорий М. Глассман (1994) предлагает следующие тезисы:

1. Для когнитивного развития в развитии мышления имеют место и постоянно взаимодействуют две линии – натуральная и социальная.
2. В дальнейшем ребенок приобретает способность преобразовывать эмпирический опыт на основе собственного внутреннего осмысления. Когнитивное развитие изначально является результатом непосредственного опытного познания окружающего мира.
3. Темпы развития индивидуума подвержены влиянию социальной среды.
4. Когнитивное развитие связано с глубокими качественными трансформациями мышления [1].

Сбалансированная проектная деятельность организовывается с учетом интересов детей, уровня их когнитивного функционирования, а также степени их социальной и эмоциональной зрелости. Учитывается индивидуальность детей с особенностями развития при вовлечении их в творческий процесс. Следствием такой позиции является признание особой роли и важности индивидуализации дизайнерского творчества. Иными словами, предложенные проектные разработки подаются таким образом, чтобы они представляли собой гештальт. Чем более индивидуален подход, тем более оригинален и глубок поиск решения как реализации проектной задачи (рис. 6). (На рисунке 6 представлена игра, в которой используются символы – квадраты разных цветов. Правило: ребенок должен ходить «змейкой» по стрелкам, наступая на квадраты разных цветов. Каждый квадрат обозначает действие. Например: желтый – хлопнуть в ладоши; оранжевый – потопать на месте; зеленый – присесть; синий – поднять руки; отсутствие цвета – ничего не делать. Поле для игры может быть воплощено в виде примитивной площадки с разными цветами и заданной траекторией передвижения или быть стилизованно с возможностью свободного перемещения).



Рисунок 6. Разработка игры «Гимнастика» студенткой СГУ Юрловой Е.С., 2021 г.

Городская искусственная среда отрицательно влияет на психоэмоциональное состояние, приводит к невозобновляемой растрате сил и энергии, так как создана в основном для достижения комфорта физического тела человека. У современного человека возрастает уровень агрессии и усталости, и, как следствие, накопление негативной энергии ведет к увеличению заболеваемости населения [7].

Житель города пребывает в основном в однородной, монотонной среде эмоционального дискомфорта. Урбанизация оказывает агрессивное психологическое воздействие на человека. Информационные потоки, ухудшение экологических показателей, ускоренный ритм жизни практически исключили комфортные условия жизни населения в городе. «Разрушив системы пластических ритмов и их модуляции, прерывная штучная застройка современных городов фактически довольствуется одним ритмом – равномерно-ритмическим, который, подобно барабанной дроби, отличает устойчивый признак – монотонная повторяемость» [4].

Психоэмоциональную разрядку в городе ребенок получает через игру (рис. 7, 8, 9). В настоящее время эмоциональные проблемы человека в городской среде актуальны как никогда, так как большую часть своего времени горожанин проводит в эмоционально агрессивной искусственной среде.

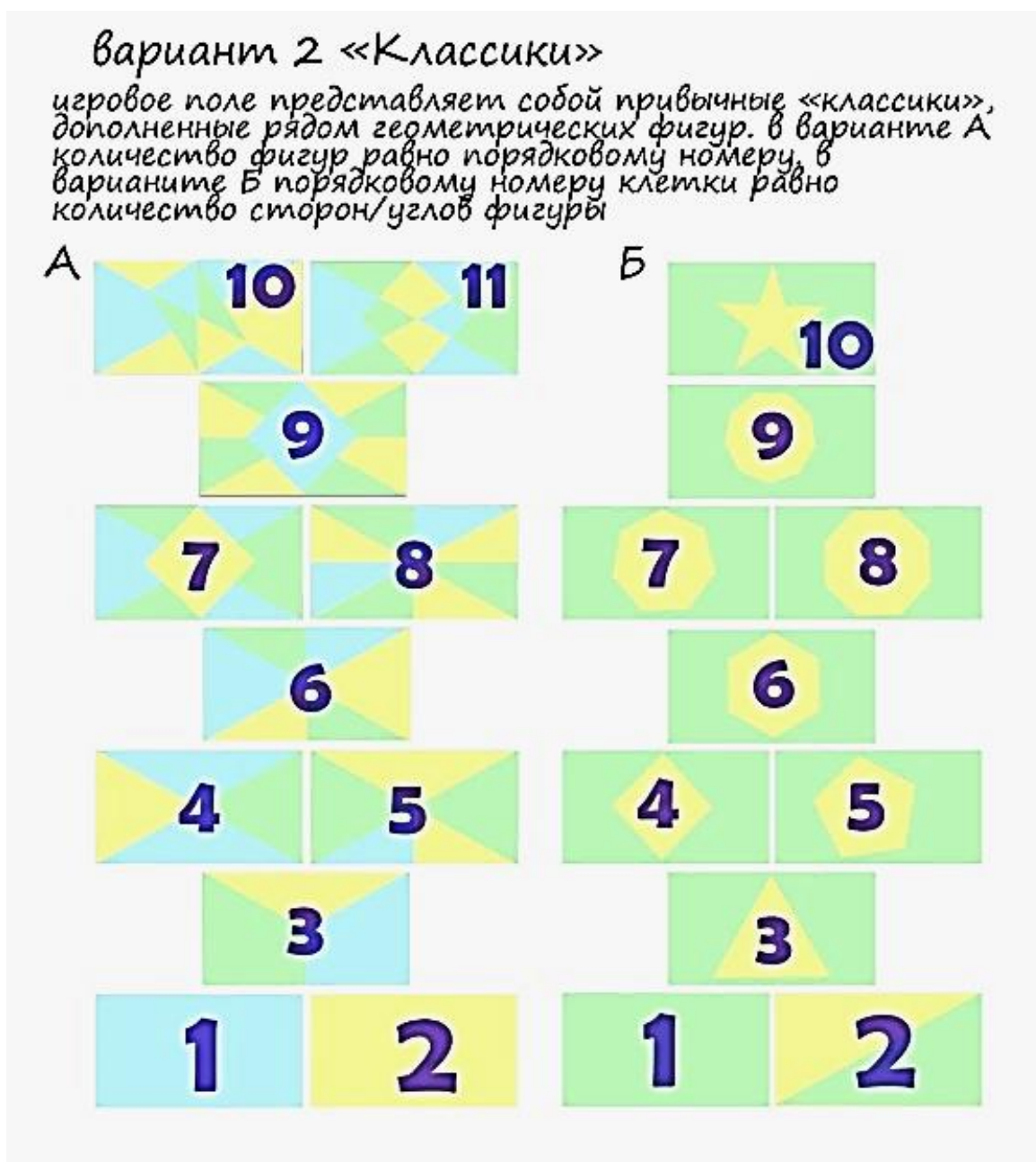


Рисунок 7. Разработка игры «Классики» студенткой СГУ Туз М.С., 2021 г.

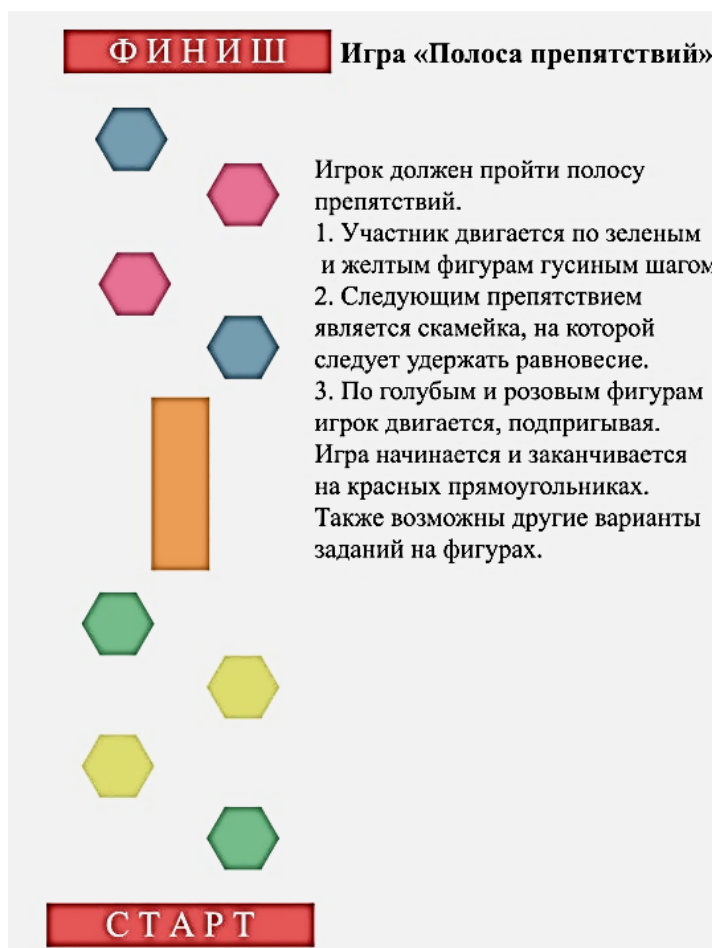


Рисунок 8. Разработка игры «Старт - финиш» студенткой СГУ Квеквескири А., 2021 г.



Рисунок 9. Разработка игры «Часы» студенткой СГУ Мармазовой Л.Р., 2021 г.

Культурный аспект преемственности основан на сохранении когнитивной связи человека с его местом обитания.

Необходимо выделить компоненты, составляющие «дух места»:

- материально-культурное наследие;
- природно-ландшафтные особенности;
- событийно-исторический каркас.

При проектировании объектов дизайна развивающих пространств с учетом культурного аспекта применяется постановка следующих задач:

1. Комплексный анализ существующего положения среды.
2. Выявление возможности изменения инфраструктуры территории.

Создание приемов гармоничного синтеза традиционных и инновационных компонентов среды.

3. Внедрение новых форм в историческое окружение.

При этом должны соблюдаться принципы:

- уважения к месту;
- уважения к человеку;
- целостности.

Современные технологии позволяют не только повысить эффективность производства элементов средового наполнения, но и наделять их принципиально новыми свойствами. Например, применение цифровых технологий позволило создавать бесконечное разнообразие композиций, использовать принцип соразмерности с человеком объектов дизайна, а также гармоничного сочетания частей и целого (рис. 10).



Рисунок Разработка игры «Пчелка» студенткой СГУ Аджабханян Н.Л., 2021 г.

Выводы и заключение

Необходимо отметить, что современный дизайн развивающих пространств становится сложным многофункциональным явлением, представляя одновременно:

- 1) объект, ориентированный на социальный заказ;
- 2) объект искусства, наделенный потенциалом эстетических идеалов;
- 3) динамичное многофункциональное пространство;
- 4) технологичное пространство, в котором реализуются новейшие достижения в различных областях науки и техники;
- 5) часть экосистемы города, обладающая качествами устойчивости среды;
- 6) объект для реализации новых экономических подходов.

Проектный подход, ориентированный на развитие, дает возможность наблюдать и осмысливать его на множестве фактов естественной природы. Это необходимо не только для познавательного-ментального, но и для эмоционального развития детей с особенностями развития. Подобный подход учитывает, прежде всего, точки зрения таких ученых, как Жан Пиаже и Л.С. Выготский. Они рассматривают ребенка как биологический организм, как часть экосистемы.

Результаты проведенных исследований:

1) проведен глубокий анализ современных тенденций в методологии и практике дизайна и на его основе разработаны варианты дизайна развивающих пространств (рис. 1–10);

2) дизайн развивающих пространств выступает как средство гуманизации техногенной среды города;

3) исследование выдвигает новые принципы формирования безбарьерной среды для детей с особенностями развития;

4) в основу дизайна развивающих пространств положены социальные проблемы современного города.

Решением этих проблем является создание комфортной, высоко эстетичной, устойчивой среды для жизнедеятельности человека.

Научная новизна исследования состоит в создании интегративной модели дизайна развивающих пространств. Впервые обозначена роль дизайна развивающих пространств и проектной коррекции городской среды Сочи.

Научная и практическая значимость исследования. Данные концептуальные подходы и методические подходы к дизайн-деятельности могут быть использованы в проектной практике для улучшения художественно-эстетических качеств курортных зон, а также могут стать основой проектной стратегии совершенствования дизайна предметно-пространственной среды южного региона.

Материалы научного исследования позволяют помочь каждому ребенку с особенностями развития.

Апробация работы. Результаты исследования прошли апробацию:

- разработаны дизайн-проекты развивающих пространств и рекомендации по их внедрению;

- подготовлена и проведена выставка, в которой приняли участие не менее 100 специалистов, студентов, преподавателей, родителей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ylassman M. (1994) All things being equal: The two roads of Piaget and Vygotsky. *Developmental Review* 14 186-2
2. Гордон Л.А. Социальная адаптация в современных условиях // Социологические исследования. № 8. 19С. 8.

3. Быкадорова Е.Ю. Философский аспект проектирования детской игровой среды // Проектная культура и качество жизни. Международный политематический журнал научных публикаций. М.: ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ. 20№ 8. С. 36-46.
4. Иконников А.В. Архитектура XX века. Реальность и утопии. М.: РААСН, 19286 с.
5. Кириенко И.П. Преемственная безбарьерная подготовка дизайнера в условиях региональной культуры (на примере г. Сочи): Дис. ... канд. искусствоведения. Специальность 17.00.Техническая эстетика и дизайн. М.: МГХПА им. С.Г. Строганова. 277 с.
6. Сидоренко В.Ф. Эстетика проектного творчества. М.: ВНИИТЭ, 20135 с.
7. Хасиева С.А. Архитектура городской среды: Учебник для вузов / С.А. Хасиева. М.: Стройиздат, 20С. 67.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОЛОНТЕРСТВА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Салаватулина Лия Рашитовна,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
SalavatulinaLR@cspu.ru

Гнатышина Екатерина Викторовна,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
gnatyshinaev@cspu.ru

Ворожейкина Анфиса Вячеславовна,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
vorogeykinaav@cspu.ru

Аннотация. В статье обоснована актуальность социокультурных трансформаций в определении стратегии государственной молодежной политики и системного вовлечения студенческой молодежи в социальную жизнь общества и социальное взаимодействие. Представлена сущностная характеристика волонтерства как социокультурного феномена, ресурса успешной социализации, развития личности и условия формирования профессиональных компетенций. На основе теоретических исследований и обобщения опыта выявлены возможности проектирования социокультурного пространства высшей школы для реализации инклюзивного волонтерства. Методологическая основа исследования строится на совокупности социокультурного, компетентностного, процессного и инструментального подходов. Ведущие идеи и специфика обозначенных подходов позволили представить процесс формирования культуры инклюзивного волонтерства и определить дидактические стратегии в профессиональной подготовке студентов. Разработано содержание основных этапов включения студенческой молодежи в социально-полезную деятельность с целью формирования у них волонтерской профессиональной компетенции. На основании проведенного исследования обсуждаются организационные, методические и содержательные аспекты инклюзивной волонтерской деятельности. Делается вывод о необходимости и возможности расширения волонтерской инклюзивной практики с целью развития профессиональных компетенций, формирования мотивации социально активного образа жизни, толерантности и морально-нравственных качеств студенческой молодежи.

Ключевые слова: волонтерство, инклюзия, культура волонтерства, инклюзивное образование, инклюзивное волонтерство

A DIDACTICAL TOOLKIT FOR FORMING A CULTURE OF INCLUSIVE VOL- UNTEERING IN FUTURE TEACHERS

Liya R. Salavatulina,

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
SalavatulinaLR@cspu.ru

Ekaterina V. Hnatyshina,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
gnatyshinaev@cspu.ru

Anfisa V. Vorozheikina,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
vorogeykinaav@cspu.ru

Abstract. The article substantiates the relevance of socio-cultural transformations in determining the strategy of state youth policy and the systemic involvement of students in the social life of society and social interaction. The essential characteristics of volunteering as a socio-cultural phenomenon, a resource for successful socialization, personality development and conditions for the formation of professional competencies are presented. On the basis of theoretical research and generalization of experience, the possibilities of designing the socio-cultural space of higher education for the implementation of inclusive volunteering have been identified. The methodological basis of the research is based on a combination of sociocultural, competence-based, process and instrumental approaches. The leading ideas and specificity of the indicated approaches made it possible to present the process of forming a culture of inclusive volunteering and to determine didactic strategies in the professional training of students. The content of the main stages of the inclusion of student youth in socially useful activities has been developed, in order to form their volunteer professional competence. Organizational, methodological and substantive aspects of inclusive volunteering are discussed on the basis of the conducted research. The conclusion is made about the necessity and possibility of expanding volunteer inclusive practice in order to develop professional competencies, form motivation of a socially active lifestyle, tolerance and moral and moral qualities of student youth.

Keywords: volunteering, inclusion, culture of volunteering, inclusive education, inclusive volunteering

Введение.

Глобальные преобразования российского общества приводят нас к обсуждению различных вопросов в контексте развития национальных интересов, самосознания и идентичности. Дискуссионные вопросы ориентированы и на рассмотрение социокультурных трансформаций, приобретающих новые смыслы и ценностные установки [1; 2]. Несомненно, важным является определение стратегии государственной молодежной политики в развитии социокультурного и образовательного пространства общества и системного вовлечения молодежи в общественную жизнь. В современных условиях социокультурный феномен волонтерства становится культуроформирующей сущностью; основной формой проявления социальной активности молодежи; мощным ресурсом социально-нравственного воспитания; эффективным средством социализации, самореализации студенческой молодежи [3; 4].

Современные многочисленные исследования и личный опыт убеждают нас определить систему высшего образования как одну из платформ развития волонтерского движения в России. В социокультурном пространстве высшей школы волонтерство рассматривается в аспекте развития социальных и профессиональных

компетенций студенческой молодежи. Одной из актуальных социокультурных форм добровольчества является инклюзивное волонтерство, предполагающее механизм социальной реабилитации и адаптации людей с инвалидностью, получения ими компетенций, способствующих интеграции и включению их в социально-экономическую жизнь общества. Реализация инклюзивного волонтерства как социально-культурного феномена может рассматриваться как социально-психологический ресурс для всех субъектов деятельности. Однако мы полагаем, что молодежные объединения и общественные организации, а также высшая школа не в полной мере реализуют возможности воспитания активной гражданской позиции студенческой молодежи, которая является основой волонтерской компетенции; недостаточно предоставляется возможностей для проявления социальной инициативы; не в полной мере обозначена ведущая роль социально-ориентированных процессов в образовании; не разработан методико-технологический инструментарий управления этой сферой деятельности.

Предметом нашего научного изыскания является изучение социокультурного феномена «инклюзивное волонтерство» и формирование его культуры в процессе профессиональной подготовки студентов. Это позволит упорядочить процесс развития волонтерской компетенции и выявить возможности и технологический механизм ее формирования в высшей школе.

В настоящей статье мы предлагаем к обсуждению обоснование педагогической сущности инклюзивного волонтерства и определение дидактических стратегий формирования культуры инклюзивного волонтерства на основе социокультурных трансформаций в профессиональной подготовке студентов.

Материалы и методы.

Значимым методом нашего исследования является теоретико-методологический анализ литературы, который позволил прийти к научному осмыслению категории волонтерства, выявить зарубежный и отечественный опыт волонтерского движения (Л.И. Акатов, И.Н. Киселева, Л.И. Кобышева, С. Линч, С. Макаревич и др.) [5; 6]. Изучив теоретические исследования и существующую практику, мы пришли к выводу, что в условиях глобальных преобразований в социокультурном пространстве общества формирование культуры инклюзивного волонтерства требует специальной и целенаправленной организации. На наш взгляд, необходимо обозначить принципиальную ориентацию исследования, выражающуюся в совокупности следующих подходов: социокультурного, компетентностного, процессного и инструментального.

Социокультурный подход (А.М. Цирульников, Е.Е. Шулешко и др.) позволяет определить инклюзивное волонтерство как необходимость и приоритетность решения трудностей реабилитации и социокультурной интеграции инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Значимым в этом вопросе является и расширение компенсаторных навыков, приобретение социально-субъектного опыта, необходимого для жизни в социуме. Не вызывает сомнения, что педагогическому образованию отводится особая миссия в устойчивом и продуктивном развитии инклюзивного добровольчества.

С позиций компетентностного подхода (А.А. Вербицкий, З.Ф. Зеер и др.) инклюзивное волонтерство может служить основой формирования социальных, психологических, профессиональных компетенций студенческой молодежи. Добровольная общественная деятельность будущих педагогов может не только помочь решить многие социальные проблемы общества, но и способствует развитию социально-значимых качеств личности, активной жизненной позиции и профессиональных навыков.

Конкретизируя содержание волонтерской компетенции, целесообразно соотнести его с методами, инструментами, технологиями, которые студент будет применять в своей практической волонтерской деятельности. Поэтому инструментальный (Т.С. Назарова, К.М. Тихомирова и др.) и процессно-технологический (В.Н. Борисова, В.В. Гузеева и др.) подходы могут обеспечить конкретизацию требований к формированию инклюзивной культуры в будущей профессиональной деятельности.

Результаты.

На наш взгляд, культура инклюзивного волонтерства является той мировоззренческой основой, ценностно-смысловым образованием, цель которой – сопровождение в социальном пространстве и оказание индивидуальной помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающие развитие у студенческой молодежи нравственных ценностей и профессионально-значимых личностных качеств.

Формирование культуры инклюзивного волонтерства необходимо рассматривать в качестве важной задачи профессиональной подготовки в вузе, направленной на усвоение и становление социально-субъектного опыта, профессиональных компетенций, социальной активности личности. Значимым является установка к социальному взаимодействию, предполагающая создание в вузе социально-педагогического воспитательного пространства, организацию и вовлечение студентов в социально-значимую деятельность, предоставление возможности студенческой молодежи участвовать в различных социально-ориентированных проектах и т.д.

Обобщив результаты теоретического исследования и эмпирического опыта с позиций социокультурных трансформаций, мы определили этапы формирования культуры инклюзивного волонтерства в образовательном процессе высшей школы.

Мотивационно-целевой этап предполагает систему мотивов и стимулов, которые помогут активизировать студентов на социальное взаимодействие, обеспечить пространство для развития его личностно-значимых качеств. На данном этапе важным является культивирование нравственных ценностей и гуманного отношения, представляющие поведенческие и деятельностные нормы социокультурного характера. Изучив социокультурные возможности социально-образовательного пространства, мы полагаем, что цель данного этапа возможно достичь через объединение воспитательных и профессионально-направленных мероприятий и взаимодействия всех участников интегрированного социально-образовательного пространства профессиональной подготовки. Здесь могут быть использованы технологии консультирования, командообразования, тренинги, мотивационные встречи, построение ресурсной карты, создание индивидуальных добровольческих проектов.

Организационный этап предполагает непосредственную подготовку к волонтерской деятельности, конструирование, проектирование действий студентов в соответствии с запросами и планом работы с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья. В соответствии с единой личностно-ориентированной целью волонтерской деятельности, основанной на индивидуальных мотивах, интересах и стремлениях, происходит знакомство с содержанием волонтерской программы, создаются условия для творческой реализации способностей в волонтерской практике. На данном этапе используются технологии консультирования и обучения работе с инвалидами, тьюториал, картирование, событийно-ресурсные технологии и другие.

Обучающий, или этап комплексной подготовки, направлен на развитие практических умений в различных ситуациях волонтерской деятельности. С целью формирования волонтерской профессиональной компетенции мы предлагаем внедрить в образовательные программы подготовки бакалавров дисциплину по выбору

«Культура инклюзивного волонтерства», которая способствует повышению профессионализма и социализации будущих педагогов. Реализация данного курса позволит включить студентов в теоретически обоснованную и социально-ориентированную деятельность, соответствующую требованиям будущей профессии, и обеспечить формирование профессиональных и социальных компетенций. На данном этапе студенческая молодежь получит уникальный опыт добровольчества в инклюзивных командах в рамках проведения социокультурных мероприятий: специализированных выставках; фестивалях творчества обучающихся с инвалидностью; сопровождении лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе приемной компании и обучения в образовательных учреждениях; ярмарках вакансий для инвалидов; в организации и создании ресурсного центра инклюзивного добровольчества на базе вуза и других событийных мероприятиях. Организация волонтерских мероприятий направлена и на трансляцию ценности инклюзии, снятия коммуникативных барьеров, овладения компетенциями межличностного взаимодействия, формирование инклюзивной культуры в молодежной среде.

Значимым является и рефлексивный этап, который обеспечивает контроль и коррекцию деятельности, участие в коллективном анализе и оценке результатов инклюзивного волонтерства, поддержку волонтеров и мотивацию на продолжение реализации задуманных идей добровольческой деятельности. На этом этапе также проводятся циклы лекций, семинаров, мастерских, тренингов по трудностям реализации проектов, по вопросам формирования доступной среды, информации о значимых барьерах для каждой категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и путей их устранения. Организуются круглые столы, веб-конференции по обмену опытом волонтерской деятельности и развитию студенческих инициатив в данном направлении.

Обозначенные в результате теоретического осмысления и практического опыта этапы способствуют формированию культуры инклюзивного волонтерства в процессе профессиональной подготовки студентов. Мы полагаем, что на всех этапах необходимо учитывать сложную структуру этой деятельности, индивидуально-психологические особенности, запросы, мотивацию и готовность будущих волонтеров к участию в добровольческом движении.

Обсуждение.

Трансформация современного высшего педагогического образования требует акцентуации его практико-ориентированной составляющей. Будущему педагогу необходимо осознать практическую значимость учебного контекста, быть готовым к сопровождению образования личности с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Деятельность сопровождающего требует высокого уровня толерантности, понимания образовательной инклюзии в целом и проектирования ее компонентов в частности. Одним из рациональных ресурсов может быть признано привлечение студентов к инклюзивному волонтерству. Готовность будущего педагога к инклюзивному добровольчеству является интегральным качеством субъекта профессионально-педагогической деятельности и составляющей его профессиональной компетенции.

На наш взгляд, феномен культуры инклюзивного волонтерства характеризуется следующими особенностями: целенаправленностью, детерминирующей социальную значимость волонтерства как инструмента формирования готовности к профессиональной деятельности; многовекторной направленностью, обусловленной полисубъектностью инклюзивной практики и обеспечивающей вариативность функциональных ролей в добровольчестве; структурной многокомпонентностью,

определяемой содержанием и условиями профессионально-педагогической деятельности в контексте инклюзивной практики.

В нашем исследовании мы определили, что в качестве основных положений, на которых может строиться формирование культуры инклюзивного волонтерства в профессионально-педагогической подготовке студентов, можно выделить следующие:

- компетентностная основа определения целей, задач, действий, содержания, результатов;

- мотивационное обеспечение процесса, предполагающее создание условий для активизации социального взаимодействия в рамках инклюзивной среды и выстраивания индивидуальной траектории развития личностно-значимых и профессиональных качеств;

- преемственность и непрерывность этапов подготовки, предполагающая конструирование и проектирование действий студентов в соответствии с запросами и планом работы с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья;

- вариативность содержания и инструментального обеспечения в развитии практических умений в различных ситуациях волонтерской деятельности;

- рефлексивность с точки зрения самоанализа и самооценки результатов инклюзивного волонтерства.

Формирование культуры инклюзивного волонтерства у будущих педагогов происходит в различных видах деятельности: информационной, коммуникационной, организационной, обучающей, тренинговой, консультационной, добровольческой. Дидактический инструментарий, направленный на формирование культуры инклюзивного волонтерства, требует поиска и внедрения новых подходов к организации образовательного процесса, обеспечивающих интерактивное образовательное взаимодействие во всех видах деятельности и учитывающий высокий уровень субъектности будущего педагога (таблица 1).

Таблица 1 Методический инструментарий формирования культуры инклюзивного волонтерства

Методические инструменты	Описание и особенности использования в образовательном пространстве
Составление диагностического портфолио	Создается с целью определения мотивации и психологической готовности к волонтерской деятельности в инклюзивной среде. Изучается сформированность социально-психологических, профессиональных компетенций, психологической готовности к инклюзивному образованию, инклюзивной культуры в образовательных организациях и др.
Создание избыточной образовательной среды	Многообразие мероприятий, воркшопов, мастер-классов, практических и проектных мастерских, создающих систему профессиональных ориентиров будущих педагогов к реализации инклюзивного волонтерства
Академическое консультирование	Взаимодействие консультанта (педагога, психолога, тьютора) и будущего педагога с целью содействия в разрешении образовательного запроса, разработке и реализации индивидуальной образовательной траектории с учетом образовательных мотивов, потребностей и интересов
Геймификация образовательной среды	Создание игрового образовательного пространства, имитирующего процесс организации волонтерства в инклюзивной среде; позволяет моделировать и воспроизводить последовательность профессиональных действий

Интерактивное картографирование	Позволяет обобщенно изобразить направления индивидуального образовательного маршрута, пространства самоопределения и целей, образовательных ресурсов по осуществлению инклюзивного волонтерства
Событийно-ресурсные технологии	Совместная деятельность преподавателя и студента по осмыслению прошлого образовательного пути, имеющего сложившуюся траекторию, и возможного программного движения в образовательном будущем при выполнении волонтерского проекта. Опирается на анализ уже сложившейся образовательной траектории, а также связана с выявлением образовательных событий будущей волонтерской деятельности
Создание и сопровождение волонтерских проектов	В специально созданном образовательном пространстве благодаря ресурсной коммуникации возникают идеи совместной деятельности, инклюзивных проектов, комплексного инклюзивного добровольчества. Предполагает индивидуальную работу с руководителем проекта, событийное, рефлексивное обсуждение замысла, содержания проекта, работу над ресурсной картой
Технологии смешанного обучения	Сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного в условиях цифровой образовательной среды: проведение вебинаров, технологии «дополненной реальности», «перевернутый класс» по вопросам инклюзивного волонтерства
Рефлексивные обсуждения	Форма субъект-субъектной коммуникации в процессе решения учебно-познавательных задач; позволяет осуществить коллективный анализ и оценку результатов инклюзивного волонтерства, трудностей реализации проектов, формирования доступной среды, устранения барьеров

Важным условием, на наш взгляд, является возможность модификации содержания, методов, форм организации волонтерских мероприятий, направленных на трансляцию ценности инклюзии, снятие коммуникативных барьеров, овладение компетенциями межличностного субъект-субъектного взаимодействия, реализацию активной волонтерской деятельности, формирование инклюзивной культуры в молодежной среде.

Заключение.

Анализ современных тенденций и глобальных преобразований позволяет констатировать влияние социокультурных факторов в построении социально ответственного общества. Волонтерство является социально значимым феноменом, позволяющим рассматривать добровольчество как эффективный ресурс реализации социального потенциала молодежи в контексте российской молодежной политики.

Мы установили, что формирование культуры инклюзивного волонтерства характеризуется тем, что:

- существует и функционирует под влиянием социального заказа и запроса;
- реализуется в открытой системе, реагирующей на изменения внешней социально-культурной среды;
- является компонентом профессиональной подготовки будущих педагогов;

- предполагает включение студенческой молодежи в социально полезную деятельность с целью формирования у них волонтерской профессиональной компетенции;
- формирует мотивацию социально активного образа жизни у молодежи;
- создает условия для проявления студенческих инициатив и самореализации в добровольческой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ворожейкина А.В. Актуальные проблемы формирования готовности студентов педагогических вузов к социально-педагогической деятельности: Монография. Челябинск: Изд-во Библиотека А. Миллера, 20193 с.
2. Gnatyshina E., Vorozheikina A., Tsilitskiy V., Salavatulina L., Reznikova E. Social and cultural transformation of teacher training tools under digitalization conditions // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 20Vol. LXXVI. Pp. 1088-1093.
3. Загладина Х.Т., Арсеньева Т.Н. Добровольчество (волонтерство) как мощный фактор развития гражданской активности и успешной социализации детей и молодежи // Воспитание школьников. 20№ 1. С. 16-22.
4. Рожнецва Т.М. Волонтерство как форма социального воспитания молодежи // Образование. Карьера. Общество. 20№ 2(61). С. 65-67
5. Киселева И.Н. Использование инновационных подходов к организации волонтерской деятельности в вузах современной России // Современные наукоемкие технологии. 20№ 8. С. 105-110
6. Мартынова Т.Н., Гавло Е.А. Социальная волонтерская деятельность студентов вуза в условиях инклюзивного образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 20№ 1(33). С. 153-159.
7. Шумилова Е.А. Инклюзивная культура будущего учителя-дефектолога как фактор развития инклюзивного образования в России / Е.А. Шумилова, Н.Н. Уварова // Мир науки, культуры, образования. 20№ 6 (85). С. 402-4

**ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ
ЯЗЫКА У ДОШКОЛЬНИКОВ 5-6 ЛЕТ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Санникова Елизавета Александровна,

МБДОУ г. Краснодара «Детский сад комбинированного вида № 179 "Дюймовочка"»,
г. Краснодар, Россия
lezabet@list.ru

Соболева Юлия Петровна,

МБДОУ г. Краснодара «Детский сад комбинированного вида № 179 "Дюймовочка"»,
г. Краснодар, Россия
jusobol@yandex.ru

Аннотация. В статье описаны эффективные приемы развития фонетической системы языка с учетом специфики речевых нарушений у детей 5-6 лет с задержкой психического развития. Решается задача успешного овладения элементарной грамотой и профилактики нарушений письменной речи. Авторами обозначены специальные приемы в работе учителя-логопеда, направленные на развитие дифференцированного слухового и фонематического восприятия и навыков простого звуко-буквенного анализа и синтеза у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: слуховое внимание, фонематическое восприятие, старший дошкольный возраст, задержка психического развития, звуко-буквенный анализ и синтез, игровые приемы, игросхемы.

**EFFECTIVE TECHNIQUES FOR THE DEVELOPMENT OF THE PHONETIC
SYSTEM LANGUAGE IN PRESCHOOLERS 5-6 YEARS OLD WITH LIMITED
HEALTH OPPORTUNITIES.**

Elizaveta A. Sannikova,

Municipal budgetary preschool educational institution of the municipal formation of the city
of Krasnodar "Kindergarten of the combined type No. 179 "Thumbelina",
Krasnodar, Russia
lezabet@list.ru

Julia P. Soboleva,

Municipal budgetary preschool educational institution of the municipal formation of the city
of Krasnodar "Kindergarten of the combined type No. 179" Thumbelina ", Krasnodar, Russia
jusobol@yandex.ru

Abstract. The article describes effective techniques for the development of the phonetic system of the language, taking into account the specifics of speech disorders in children aged 5-6 years with mental retardation. The problem of successful mastering of elementary literacy and prevention of violations of written speech is being solved. The author outlines special techniques in the work of a speech therapist, aimed at the development of differentiated auditory and phonemic perception and skills of simple sound-letter analysis and synthesis in older preschoolers with disabilities.

Keywords: auditory attention, phonemic perception, senior preschool age, mental retardation, sound-letter analysis and synthesis, game techniques, game circuits

Исследования в области коррекционной педагогики, проведенные в последние годы, показали увеличение количества детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Особую группу составляют дети со сложной структурой дефекта, в котором первичные нарушения развития, в частности задержка психического развития, сопровождаются стойкими системными речевыми расстройствами [1].

В ходе углубленного логопедического обследования воспитанников группы ЗПР в период 2019–2021 гг. нарушения фонетико-фонематической системы языка в той или иной степени были выявлены у всех детей. У большинства дошкольников затруднено фонематическое восприятие, нарушены фонематический анализ и синтез как составляющие интеллектуальных возможностей. На фоне общего снижения интереса и познавательной активности у некоторых дошкольников отмечается также недостаточно развитые способности концентрироваться и контролировать свои действия. У двоих воспитанников группы выявлены тяжелые расстройства всей речевой системы и фонетико-фонематических процессов, это так называемые безречевые дети. Данные речевые расстройства препятствуют выполнению элементарного звукового анализа и синтеза, что делает затруднительным, а иногда и невозможным процесс обучения грамоте и овладения письменной речью [1; 2]. В связи с этим проблема развития фонетической системы языка у дошкольников с ЗПР является весьма актуальной в настоящее время.

Исследования известных психологов, лингвистов, коррекционных педагогов (Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурия, Н.В. Серебряковой, Ф.А. Сохина, А.Г. Тамбовцевой, Г.А. Тумановой и Т.А. Ткаченко др.) [2,5] подтверждают, что способность ребенка усвоить и осознать фонетические особенности звучащего слова влияет на развитие речи как системы в целом – на усвоение грамматического строя, словаря, артикуляции и дикции.

Л.С. Выготский [3; 4] доказал, что фонема является единицей развития детской речи, и под фонематическим слухом определил следующие способности: определять, есть ли заданная фонема в услышанном слове; различать слова, в которых есть одни и те же фонемы; различать слова, близкие по звучанию, но разные по значению.

Опираясь также на выводы Льва Семеновича о том, что «в основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика...», мы разработали цикл логопедических игр для детей старшего дошкольного возраста «Игросхемы», «Звукознайки», «Путешествие Фонемы». Преимуществом этого цикла является создание мотивационной базы, которая будет способствовать привлечению и, что наиболее важно, удержанию внимания и интереса воспитанников к занятиям с учителем-логопедом.

Игросхемы позволяют эффективно решать задачи, направленные на развитие слухового внимания и восприятия, речевой и познавательной активности, усидчивости, формирование навыков элементарного звукового анализа и синтеза. Они применяются в работе с детьми, имеющими разные уровни речевого развития, что позволяет осуществлять индивидуальный подход в коррекционной работе воспитанников со сложной структурой дефекта.

«Игросхемы» представляют собой игровой комплект из карточек с изображением простой схемы, отражающей суть игры, что дает возможность использовать наглядную опору для проведения игр, способствующих развитию слухового восприятия и внимания, фонематических процессов, просодических компонентов речи. Например: Игросхема 1 «Угадай, что (кто) звучит» – серия из нескольких карточек для развития дифференцированного слухового восприятия и внимания со схематичным изображением звуков улицы, природы, шума воды, крупы (зерна), бумаги, музыкальных инструментов, животных (рисунок 1).



Рисунок 1. Игросхема 1 «Угадай, что звучит» Рисунок 2. Игросхема 2 «Угадай звук»

Игросхема 2 «Угадай звук» (рисунок 2) – дифференциация речевых и неречевых звуков. Изображены говорящий человек (речевые звуки) с одной стороны и поющие птицы в компании мяукающего котика с балалайкой (неречевые звуки) с другой стороны карточки. Игросхема 3 «Хитрый звук» – схема хлопка в ладоши, развитие навыка определения на слух заданного звука из ряда звуков, слогов, слов. Игросхема 4 – серия из нескольких карточек: «Три медведя», «Веселая семейка», «Матрешкины загадки» – развитие навыков различения силы, высоты и тембра голоса с опорой на одни и те же звуки, звукосочетания и слова. Игросхема 5 «Звуковые замки» – дифференциация согласных и гласных звуков. Игросхема 6 «Звукознайки» – дифференциация согласных звуков по твердости, мягкости.

Алгоритм работы с игросхемами следующий:

1. Педагог предлагает детям договориться и выбрать из ряда предложенных схем две, по желанию.
2. Педагог предлагает выбрать время проведения этих игр (в начале или в конце занятия).
3. Дети сначала с помощью взрослого, а затем, по мере освоения правил игры, самостоятельно подбирают игровой (дидактический) материал
4. Дети по просьбе учителя-логопеда выполняют различные варианты игровых заданий.
5. Выбирается ребенок – «ведущий», который исполняет роль педагога.

Значимой, на наш взгляд, задачей, которую нам удалось решить, является создание условий для того, чтобы воспитанники смогли самостоятельно проводить эти игры под наблюдением и с направляющей помощью педагога. Это способствовало не только развитию фонетической системы языка дошкольников, но активизации их речевых высказываний; дети научились проявлять догадку и сообразительность при решении познавательных задач, согласовывать свои действия с партнерами по игре.

«Звукознайки» были разработаны с учетом того, что дошкольникам с задержкой психического развития сложно овладеть такими понятиями, как «звук», «буква», «слог», «слово». Усвоение этими детьми абстрактных понятий требует больше времени

и легче протекает в игре. Мы предположили, что овладение воспитанниками элементарной грамотой посредством проведения игр на основе приема «оживления» поможет детям узнавать образ звука, буквы, слога и слова. С этой целью мы использовали фигурки из детского конструктора трех цветов (красные – гласные, синие – твердые согласные, зеленые – мягкие согласные звуки), похожие на человечков. «Человечки-звукознайки» можно соединять между собой. «Оживая» в руках ребенка, они превращаются в фонемы или буквы, обозначение которых в виде соответствующего символа или графемы прикреплено к забавной игрушке. Дошкольники как бы попадают в увлекательный сказочный мир звуков и слов, где есть звуковые замки с принцами и принцессами и волшебными жителями. Обыгрывая разнообразные сюжеты этими игрушками, дошкольники запоминают и фонему и соответствующую графему, узнают ее на слух среди других звуков, подбирают с опорой на наглядность картинку на заданный звук, определяют место изучаемого звука в заданном слове. С учетом того, что этим детям наиболее сложно соединять звуки в слоги, возможность соединения двух фигурок, «Звукознаек», позволяет ребенку наглядно увидеть, как звуки сначала «превращаются» в слоги, а затем в одно-двухсложные слова. Так, уже с 5 лет у детей с ЗПР можно формировать предпосылки успешного овладения звуко-буквенным анализом и синтезом, а также обучения элементарной грамоте.

Логопедические игры, объединенные циклом «Путешествие Фонемы», позволяют на основе разных лексических тем развивать фонетико-фонематические процессы воспитанников для решения следующих задач:

- формирование мотивации к школьному обучению;
- формирование и развитие навыков слуховой и слухопроизносительной дифференциации звуков по основным дифференциальным признакам;
- формирование и развитие навыков анализа и синтеза слогов, слов из трех-четырех звуков (в случае, когда написание слова не расходится с его произношением);
- формирование понятий «звук», «буква», «слог» и «слово»;
- формирование и упражнение умения составлять графические схемы слогов, слов;
- знакомство с печатными буквами (без употребления алфавитных названий), развитие умения их воспроизводить и соотносить фонему с графемой;
- обогащение словарного запаса и закрепление лексики на основе углубленных знаний о предметах и явлениях окружающего мира.

Особенностью этих игр является использование разнообразного предметно-игрового бросового и природного материала, который находился в «волшебном» сундучке у небольшой куклы – Фонемы. Например, во время изучения темы «Осень», Фонема принесла для всех детей необычные осенние листики, сделанные из цветного картона, с заданием на обратной стороне. Воспитанники устраивали листопад, затем собирали листья и озвучивали их в соответствии с указанными на обратной стороне схемами звуков природы из серии игросхемы 2. Каждый ребенок по очереди издавал похожий звук, остальные дети его угадывали. Так закреплялось понятие «неречевой звук». Далее были добавлены листики, на обратной стороне которых была изображена схема говорящего человека, – решалась задача дифференциации речевых и неречевых звуков. Подобным образом мы развивали тонкие слуховые ощущения в игре «Продуктовый магазин», когда, совершая покупки в продовольственном магазине, ребята вместе с Фонемой угадывали, как шумят разнообразные крупы, бобы, зерна. Закрепляя знания о посуде, воспитанники на слух угадывали звон предметов посуды,

сделанной из разного материала, который за ширмой издавала Фонема. Муляжи овощей и фруктов распределялись по двум корзинам: в красной корзине те, названия которых начинались на гласный звук, в сине-зеленой – на согласный звук. К раздаточным картинкам с изображением предметов мебели, профессий людей, инструментов, ягод и других дети прикрепляли прищепки из «волшебного» сундучка, того цвета, которому соответствовал первый (последний) звук слова. По аналогии к звуковым замкам воспитанники отправляли игрушечных животных, насекомых, транспорт. Они называли слово, определяли первый (последний) звук в слове и ставили игрушку рядом с замком соответствующего цвета. На лексическом материале по темам «Животные», «Одежда» «Космос», «Транспорт», «Инструменты», «Насекомые» также использовались фигурки «Звукознайки», о которых говорилось выше. Они помогали дошкольникам осуществить звуковой анализ и распределить игрушки по группам в соответствии с заданными звуками или определить место заданного звука в слове. Так, при знакомстве со звуками «Н» и «Нь» на словаре темы «Домашние птицы» при помощи «Звукознаек» дети отбирали только те картинки (игрушки), в названии которых были эти звуки (селезень, цыпленок, индюк, гусенок, гусыня и т.п.).

На лексическом материале по всем темам отработывались темпо-ритмические упражнения путем проговаривания в заданном ритме, темпе добавленных слогов по типу считалочки: боровик-вик-вик, стрекоза-за-за-за, воробей-бей-бей и т.п., а также развивали мелодико-интонационные параметры речи, меняя в процессе проговаривания высоту и силу голоса.

Мы усовершенствовали знакомые детям игры-«ходилки». Например, кукла Фонема часто брала с собой «звуковой кубик», педагог выкладывал на стол небольшие предметные картинки по лексической теме, ребенок бросал кубик, на сторонах которого обозначены звуковые схемы (по два кружка красного, синего и зеленого цветов), и в соответствии с выпавшей схемой подбирал картинку. Так, если выпал зеленый кружок, подбирается по картинкам слово, в котором первый (последний) звук будет именно мягким согласным. За правильный ответ картинка остается у дошкольника, а выигрывает тот, кто собрал больше всего картинок. В результате в течение года у детей значительно увеличился словарный запас, улучшились навыки слуховой и слухопроизносительной дифференциации звуков, сформированы первичные навыки звукового анализа и синтеза.

Ценностью предлагаемых нами игр является системный подход к коррекционно-развивающему обучению – развитие фонематической системы языка; активизация когнитивных способностей; развитие коммуникативных навыков; воспитание интереса к занятиям, усидчивости, самоорганизации; развитие психомоторики; обогащение и закрепление словарного запаса.

Каждый цикл игр может использоваться учителем-логопедом в индивидуальной и подгрупповой работе с детьми, а также воспитателями при выполнении заданий специалиста. Нами оформлена картотека игровых заданий данного цикла для работы с детьми в домашних условиях и разработаны соответствующие рекомендации для родителей. Например, предлагается на начальных этапах утрированно проговаривать слова, целенаправленно выделяя нужный звук голосом, помогать воспитанникам прямыми подсказками и обязательно регулярно хвалить и поощрять за старания и малейшие успехи.

Таким образом, использование в практике работы с детьми с ЗПР специалистами и воспитателями ДОО предложенных нами приемов и пособий позволило к концу учебного года повысить эффективность коррекционно-развивающего обучения дошкольников 5-6 лет с ОВЗ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М., 20303 с.
2. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Психологическое обследование детей дошкольного – младшего школьного возраста: Тексты и методические материалы / ред.-сост. Г.В. Бурменская. М.: Психология, 20С. 2
URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=179445>.
3. Логопедия. Методическое наследие / Под ред. Волковой Л.С. М.: Владос, 20URL: <http://www.pedlib.ru>.
4. Основы логопедической работы с детьми: Учеб. пособ. для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. 2-е изд., испр. М.: АРКТИ, 20240 с.
5. Ткаченко Т.А. Подготовка дошкольников к чтению и письму: фонетическая символика: Пособ. для логопеда / Т.А. Ткаченко. М.: ВЛАДОС, 2034 с.

**УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ НА РАННИХ ЭТАПАХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА
В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Сафронова Алла Дмитриевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
89183353777@mail.ru

Киреева Лиана Александровна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
lianakireeva@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются условия психологического благополучия, а также трудности, возникающие у педагогов-психологов на ранних этапах профессиональной деятельности. В статье представлены данные эмпирического исследования, направленные на выявление уровня психологического благополучия педагогов-психологов на ранних этапах профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: психологическое благополучие, психолого-педагогическая готовность к профессиональной деятельности, инклюзивное образование, педагог-психолог

**CONDITIONS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AT THE EARLY STAGES OF
PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST
IN INCLUSIVE EDUCATION**

Alla D. Safronova,
Kuban State University, Krasnodar, Russia
89183353777@mail.ru

Liana A. Kireeva,
Kuban State University, Krasnodar, Russia
lianakireeva@mail.ru

Abstract. The article examines the conditions of psychological well-being, as well as the difficulties that arise for teachers-psychologists at the early stages of professional activity. The article presents the data of an empirical study aimed at identifying the level of psychological well-being of teachers-psychologists at the early stages of professional activity in the context of inclusive education.

Keywords: psychological well-being, psychological and pedagogical readiness for professional activity, inclusive education, teacher-psychologist

Инклюзивное образование активно занимает ведущие позиции в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в системе образования России, как и в других странах мира. Успех инклюзивного образования во многом зависит от согласованности в работе всех участников образовательного процесса. В России отмечается насущная потребность в обеспечении образовательных организаций страны (от дошкольных до учреждений высшего профессионального образования) специалистами, готовыми к осуществлению инклюзивного образования лиц с ОВЗ.

В процессе осуществления инклюзивного образования, которое понимается нами как реализация, исполнение обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, возникает ряд объективных и субъективных трудностей, препятствующих его нормативному исполнению (О.А. Денисова, Л.М. Кобрин, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова и др.).

В процессе работы с детьми с ОВЗ педагоги-психологи испытывают существенные физические, психические и психологические перегрузки, что ведет к проявлениям эмоционального напряжения и перенапряжения, а впоследствии – к формированию синдрома эмоционального выгорания, профессионального выгорания и профессиональной деформации (В.Д. Брагина, В.Н. Поникарова, Н.Ф. Алиева, И.О. Елькин, Л.В. Чернышева, И.И. Юдин, Т.Н. Юдина и др.). Существенные трудности также вызывает проблема принятия и готовности осуществлять профессиональную деятельность педагогами-психологами с детьми с ОВЗ, понимать их проблемы и имеющиеся возможности, а также неумения или нежелания предупредить указанные проблемы [2].

Сама по себе профессия педагога-психолога связана с интенсивностью межличностных коммуникаций и высокой эмоциональной вовлеченностью в них. В связи с этим вероятность профессионально-личностной деформации и эмоционального выгорания очень высока, что, возможно, препятствует психологическому благополучию. По данным исследований зарубежных и отечественных психологов, позитивный и негативный аспекты, определяющие уровень психологического благополучия личности в целом, не взаимозависимы. Когда человек переживает негативные чувства в связи с какими-либо событиями, то это не значит, что позитивные переживания исчезают из его жизни и наоборот [1].

Ежегодно тысячи выпускников учреждений высшего профессионального образования, начиная самостоятельную трудовую деятельность, осваивают новую для себя социальную роль. Большинство из них сталкиваются в той или иной степени с проблемами профессиональной адаптации, которые связаны не столько с совершенствованием предметной и методической подготовки выпускников, сколько с социализацией молодого специалиста в новой для себя среде.

Проходя все те же этапы профессиональной адаптации, что и начинающие специалисты из других областей, молодой педагог-психолог испытывает ряд дополнительных трудностей, связанных с налаживанием отношений с субъектами образовательного процесса (учителя, учащиеся, учащиеся с ОВЗ, родители учащихся. Это осложняет процесс вхождения в профессию) [1].

Целью нашего исследования является выявление условий психологического благополучия у педагогов-психологов на ранних этапах профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

В исследовании приняли участие 23 педагога-психолога в возрасте от 22 до 37 лет, стаже работы от 6 месяцев до 4 лет и осуществляющие профессиональную деятельность в общеобразовательных и дошкольных учреждениях г. Краснодара и Краснодарского края.

Для оценки психологического благополучия педагогов-психологов на ранних

этапах становления профессиональной деятельности нами был использован опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко) [4]. Результаты, полученные в ходе применения опросника «Шкала психологического благополучия», представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 Показатели психологического благополучия личности педагога-психолога на ранних этапах становления профессиональной деятельности

№	Шкала	Высокий	Средний	Низкий
11	Позитивное отношение к окружающим	11/48%	9/39%	3/13%
22	Автономия	9/39%	11/48%	3/13%
33	Управление средой (окружением)	7/30%	8/35%	8/35%
44	Личностный рост	5/22%	9/39%	9/39%
55	Цели в жизни	8/35%	10/43%	5/22%
66	Самопринятие	9/39%	10/43%	4/18%
77	Баланс аффекта	8/35%	9/39%	6/26%
88	Осмысленность жизни	6/26%	11/48%	6/26%
99	Человек как открытая система	7/30%	10/43%	6/26%
110	Психологическое благополучие	7/35%	10/39%	6/26%

Так, по шкале «положительные отношения с другими» выявлено, что у 3 респондентов имеется лишь ограниченное количество доверительных отношений с окружающими, им сложно быть открытыми, проявлять теплоту и заботиться о других. В межличностных взаимоотношениях они в основном изолированы и крайне редко идут на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими.

Подавляющее большинство респондентов имеют высокие и средние показатели, что говорит об их способностях устанавливать доверительные отношения с окружающими, заботиться о благополучии других. Они способны сопереживать и понимают, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках.

Респондентов, получивших высокий (39%) и средний (48%) баллы шкале «автономия», можно охарактеризовать как самостоятельных и независимых, способных противостоять попыткам окружающих заставить думать и действовать определенным образом; они способны самостоятельно регулировать собственное поведение и оценивать себя в соответствии с личными критериями. Испытуемые, получившие наименьший балл, в основном зависят от мнения и оценки окружающих; в принятии важных решений они не способны полагаться на собственное мнение; их легко заставить думать и действовать определенным образом.

Анализ результатов по шкале «управление окружением» показал, что большая часть имеет высокий и средний балл, и это характеризует испытуемых как людей, владеющих компетенциями в управлении окружающими, способных контролировать свою деятельность, могущих самостоятельно создавать условия для удовлетворения личных потребностей и достижения целей. Однако 35% респондентов показали низкие баллы, которые говорят нам о том, что они испытывают сложности в организации своей деятельности, чувствуют себя

неспособными изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства, лишены чувства контроля над происходящим вокруг и др.

Что касается личностного роста, складывается следующая ситуация: достаточно большой процент респондентов (39%) имеют низкий балл, а это означает, что они не стремятся к собственному развитию, как личному, так и профессиональному, не испытывают чувства улучшения или самореализации, имеют большие трудности в установлении новых отношений или изменении своего поведения. И соответственно, респонденты, получившие высокий и средний балл по шкале «личностный рост», стремятся к самореализации, открыты новому опыту, готовы изменяться в соответствии с собственными познаниями и достижениями, что является одним из важных компонентов в профессиональном становлении будущих педагогов-психологов.

Анализ результатов по шкале «цель в жизни» показал, что 28% испытуемых имеют низкие показатели; для них свойственно не иметь целей или намерений в жизни, перспектив или убеждений, определяющих смысл жизни, слабо сформировано чувство направленности. Около 70% в целом (высокий и средний балл) понимают, что жизнь имеет смысл, ставят перед собой цели в жизни, придерживаются убеждений, которые могут являться источниками поставленных целей.

Как показали результаты по шкале «самопринятие», респонденты, имеющие высокие и средние показатели, позитивно относятся к себе, учитывая свои положительные и отрицательные качества, а прошлое оценивают как опыт и положительно к нему относятся. Респонденты с низким уровнем самопринятия (18%) не довольны собой, разочарованы событиями своего прошлого, испытывают беспокойство по поводу отдельных личных качеств и не желают быть тем, кем они являются.

Шкала «баланс аффекта» имеет противоположную оценку, и респонденты, имеющие высокий балл (35%), показали следующие результаты: они чаще всего неудовлетворены обстоятельствами собственной жизни, у них отмечается неадекватная самооценка, недостаточная способность или ее отсутствие поддерживать позитивные отношения с окружающими, недооценка собственных способностей для преодоления жизненных препятствий и т.д.

Респонденты, имеющие низкие и средние баллы, напротив, имеют адекватную самооценку и способны оценивать все стороны собственной личности. Они способны быстро и качественно устанавливать и поддерживать контакты с окружающими. Для них свойственны: уверенность в себе и собственных силах, достаточно высокое мнение о собственных возможностях, чувство компетентности в управлении повседневными делами и общая удовлетворенность собственной жизнью.

Анализируя «осмысленность жизни» наших респондентов, мы имеем следующие результаты: низкие показатели отмечаются у 26%. Для них свойственно отсутствие осмысленности жизни, прошлое и настоящее воспринимаются ими как бессмысленные, отсутствуют видимые жизненные перспективы. И соответственно, респонденты, имеющие высокие и средние показатели по шкале «осмысленность жизни», имеют свои жизненные цели, убеждения, придающие жизни смысл, они целеустремленные и свое прошлое и настоящее воспринимают со смыслом.

Шкала «человек как открытая система» позволяет нам оценить отдельные аспекты жизненного опыта. Так, в основном мы видим стабильно высокие и средние показатели. Испытуемые показали высокую способность усваивать новую

информацию, у них формируется целостный, реалистичный взгляд на жизнь, открытость новому опыту, непосредственность и естественность переживаний. У респондентов с низкими показателями (26%) формируется фрагментарное, недостаточно реалистичное восприятие различных аспектов жизни.

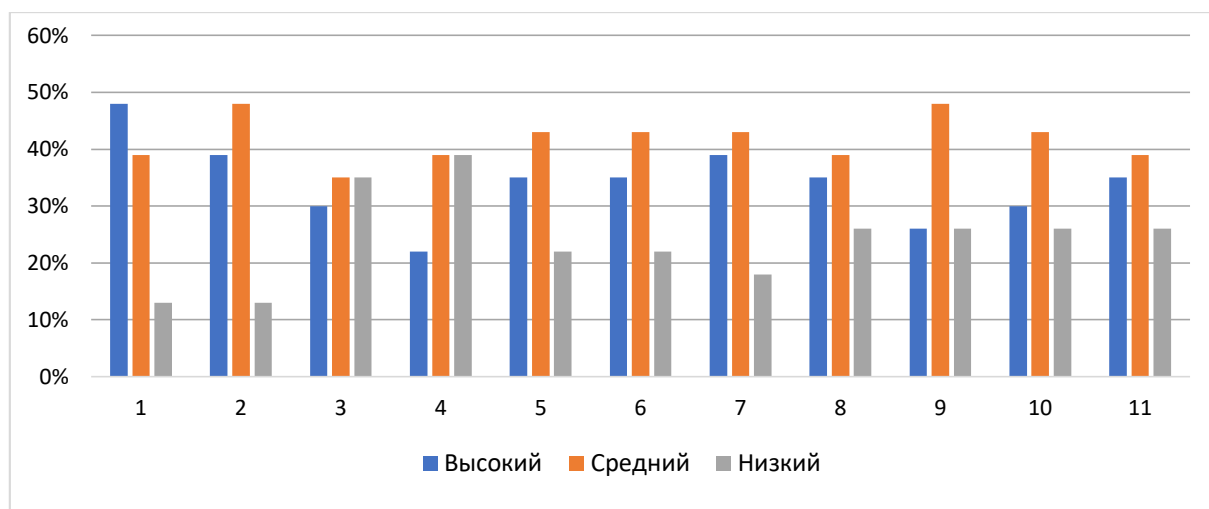


Рисунок 1. Показатели психологического благополучия личности педагога-психолога на ранних этапах становления профессиональной деятельности

Примечание: 1 – позитивное отношение к окружающим; 2 – автономия; 3 – управление средой (окружением); 4 – личностный рост; 5 – цели в жизни; 6 – самопринятие; 7 – баланс аффекта; 8 – осмысленность жизни; 9 – человек как открытая система; 10 – психологическое благополучие.

Таким образом, в целом уровень психологического благополучия у испытуемых находится на уровне стабильно средних (39%) и высоких показателей (35%). Однако есть некоторое количество респондентов с низким уровнем психологического благополучия (26%). Как показали результаты исследования, для осуществления профессиональной деятельности недостаточно иметь просто набор академических знаний, полученных в процессе обучения в вузе. Специалисту, осуществляющему профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования, необходимо быть открытым, способным устанавливать взаимоотношения с окружающими, быстро ориентироваться в сложившейся ситуации, обладать способностью воспринимать свои положительные и отрицательные качества, рассматривать прошлый и настоящий опыт положительно и др.

Дополнительный опрос испытуемых показал, что, по их мнению, чаще всего они сталкиваются со следующими трудностями: оформление документации и отчетности; проектировочная деятельность; применение индивидуального подхода к учащимся; неспособность применять теоретические знания на практике, сложности при планировании психокоррекционной работы; подборе задания и материалов. Все вышеуказанное является барьером для установления контактов с учащимися. Не умея управлять вниманием учащихся с ОВЗ, контролировать их поведение, специалист испытывает страх, связанный с администрацией учреждения и более опытными коллегами. Сталкиваясь на работе с ситуациями, вызывающими страх, они пытаются побороть его, изменяя личное отношение как к самим себе, так и к своим подопечным [6].

При этом, как показали результаты нашего исследования, исследуемые нами параметры, такие как смысл жизни, автономия, управление средой (окружением), позитивные отношения с окружающими, личностный рост, баланс аффекта, осмысленность жизни и др., находятся на уровне высоких и средних показателей, что

позволяет нам делать вывод о качественной подготовке будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности. Однако незначительное количество респондентов имеют низкие показатели по вышеуказанным показателям. Таким образом, лицам, имеющим низкие показатели, необходима дополнительная работа над своими внутренними качествами, организаторскими способностями, повышением самооценки и т.д.

Начав работать, молодые педагоги-психологи очень скоро понимают, что не могут сразу применить на практике имеющиеся академические знания, полученные в вузе. Этот процесс облегчается в том случае, если специалист обладает глубокими знаниями, имеет общий широкий кругозор, стремится найти индивидуальный подход к каждому подопечному, использует игровые ситуации, опыт и современные методы.

Так, нами определены основные условия, необходимые для педагогов-психологов на ранних этапах профессиональной деятельности:

- 1) оказание помощи молодым специалистам в осознании профессиональных страхов и предложение путей их преодоления, сохранение и развитие психологического здоровья педагога-психолога;
- 2) организация помощи молодым специалистам в условиях методических центров, например «Школа начинающего психолога», «Супервизия как основа профессиональной деятельности педагога-психолога», «Организация психологического сопровождения детей с ОВЗ в условиях ОО» и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что педагог-психолог на этапе вхождения в профессиональную деятельность испытывает ряд трудностей, которые в зависимости от степени помощи молодому специалисту, социализации в коллективе и личностных особенностей самого педагога-психолога решаются преимущественно в положительную сторону.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2004.
2. Коржова Е.Ю. Развитие личности в контексте жизненной ситуации / Е.Ю. Коржова // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 4; под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой. СПб., 20
3. Селезнева Е.В. Самоактуализация как интегративная личностная компетентность // Мир психологии. 2011.
4. Шевеленкова Т.Д., Фесенко Т.П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 20№ 3. С. 95-121.
5. Шумилова Е.А. Организационно-педагогические условия формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 20№ 1. С. 21-27.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СОЧЕТАННЫМИ ДИАГНОЗАМИ

Солодовник Анна Викторовна,
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 64 "Дружба"»,
г. Краснодар, Россия
solanna-v@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются трудности коррекционной логопедической работы с детьми дошкольного возраста с нарушением речи при сочетанных диагнозах. Приведены результаты эмпирического исследования по изучению эффективности коррекционной логопедической работы с детьми с нарушением речи с сочетанными диагнозами.

Ключевые слова: логопедическая работа, тяжелое нарушение речи, приемы работы, диспраксия, гиперактивность, снижение когнитивных функций, коррекция речевых нарушений

AN INTEGRATED APPROACH IN SPEECH THERAPY WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH COMBINED DIAGNOSES

Solodovnik Anna V.,
MADOU MO Krasnodar, Kindergarten No. 64 "Druzhba",
Krasnodar, Russia
solanna-v@yandex.ru

Abstract. The article examines the difficulties of corrective speech therapy work with preschool children with speech impairments in combined diagnoses. The results of an empirical study to study the effectiveness of corrective speech therapy work with children with speech impairments with combined diagnoses are presented.

Keywords: speech therapy, severe speech impairment, work techniques, dyspraxia, hyperactivity, cognitive decline, correction of speech disorders

Нарушения речи в той или иной степени (в зависимости от характера речевых расстройств) отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка, отражаются на его деятельности и поведении. Тяжелые нарушения речи могут влиять на умственное развитие, особенно на формирование высших уровней познавательной деятельности, что обусловлено тесной взаимосвязью речи и мышления и ограниченностью социальных контактов, в процессе которых осуществляется познание ребенком окружающей действительности¹.

¹ Польшина М.А., Сулова Н.М. Актуальные проблемы современной логопедии // Концепт. 2015. № 08. С. 1-6.

Статистика речевых нарушений демонстрирует рост речевых патологий в комплексе с другими патологиями. Дефекты носят системный характер, что отражается на коррекционной работе логопеда.

На сегодняшний день коррекционная работа специалиста связана не только с постановкой звукопроизношения и развитием связной речи. На выбор приемов и способов коррекционной работы влияют сопутствующие диагнозы детей, такие как диспраксия (количество детей с этим диагнозом за последние года резко выросло), когнитивные нарушения (нарушение речи часто ведет к нарушению в психических процессах); аутизм, гиперактивность и сенсорные нарушения встречаются все чаще.

Знание приемов работы смежных специальностей, таких как дефектология и психология, помогают специалисту грамотно выстроить процесс работы.

Для продуктивной работы необходимо повышать квалификацию специалистов, использовать комплексные методы работы и коррекции, обучать детей коммуникативным навыкам со сверстниками и взрослыми.

Специалистам нужно индивидуализировать работу с детьми, что согласуется с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и с законом 273-ФЗ «Об образовании», в котором особое место занимает указание на «...разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности»².

Было проведено эмпирическое исследование по использованию эффективных коррекционных приемов при речевых нарушениях у детей с сочетанными диагнозами. Актуальность работы заключается в том, что на сегодняшний день многие дети с нарушением речи имеют и другие нарушения в когнитивной и сенсорной сферах, находятся на воспитании и обучении в общеобразовательных группах или на домашнем обучении, имеют инвалидность. Педагоги и специалисты обладают слабыми знаниями и навыками при работе с такими детьми, не учитывают их индивидуальные особенности.

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что использование комплексного подхода в работе с детьми с нарушением речи и другими сочетанными диагнозами будет более эффективна при использовании специалистами методов и приемов, направленных на коррекцию этих диагнозов.

Эксперимент проводился таким образом: 35 детей (первая группа) занимались постановкой звуков без учета сопутствующих диагнозов; 35 детей (вторая группа) занимались с учетом сопутствующих диагнозов. Под сопутствующими диагнозами мы имеем в виду (в каждой группе): диспраксию (18 чел.), гиперактивность (21 чел.), сенсорные нарушения (30 чел.), аутизм (4 чел.), задержка психического развития (11 человек).

² Российская Федерация. Законы. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон № 273-ФЗ [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. Новосибирск: Норматика, 2020. 144с. ISBN: 978-5-4374-1312-8. Текст: непосредственный.

Положительный результат коррекции речевых нарушений был в обеих группах, но в первой группе коррекция велась дольше, когнитивные и сенсорные навыки остались на низком уровне. Во второй группе дети показали более быстрое усвоение материала, а также более высокие результаты в развитии сенсорной и когнитивной сферах (см. рисунок 1)

Специалисты использовали в своей работе в первой группе стандартные упражнения по коррекции звукопроизношения и развития речи. Во второй группе специалисты использовали такие методы, как: моторное планирование, ритмические ряды, суджок терапию, нейрогимнастику мозга, горизонтально-вертикальное письмо, «слепое» чтение.

Коррекционный процесс проходил три раза в неделю и делился таким образом: артикуляционная гимнастика – 3 раза в неделю, развитие сенсорных эталонов 2 раза в неделю, развитие когнитивных навыков 2 раза в неделю, развитие коммуникативных навыков 1 раз в неделю, развитие речи 3 раза в неделю. Концентрации и переключению внимания уделялось особое место в работе. С гиперактивными детьми занятия проводились по модели «три стола». На трех столах были разложены задания, дети в свободной форме переходили от одного стола к другому и выполняли их. Сначала концентрация на задании была от 3 до 5 секунд. К 10-му занятию «остановки» увеличились до 3 минут. К завершению эксперимента гиперактивные дети занимались наравне с нормотипичными дошкольниками.

Эксперимент был проведен успешно. Можно говорить о том, что коррекционная работа должна быть пластичной и заменяемой при необходимости, гармонично вписывающейся в общий коррекционный процесс в работе с детьми с сочетанными диагнозами.

Результат коррекционной логопедической работы (длительность эксперимента 10 месяцев)

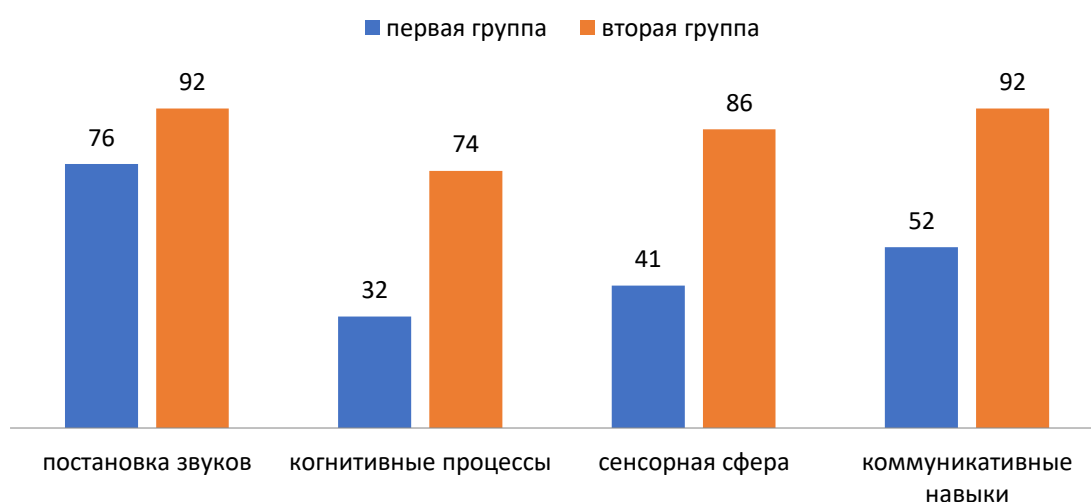


Рисунок 1. Гистограмма результатов коррекционной логопедической работы с детьми с нарушением речи и другими сопутствующими диагнозами

Логопеду необходимо понимание, что дети с сочетанными диагнозами требуют от него постоянного обновления собственных знаний и навыков, умения быстро адаптировать то или иное упражнение под ребенка с использованием всех доступных специалисту возможностей. Такая пластичность в работе позволяет добиться хороших результатов в коррекции речи, что часто ведет и к улучшению в психической и сенсорной сферах ребенка.

Современные условия жизнедеятельности вызвали необходимость основательного переосмысления ценностей образования, идеологии его функционирования, значимости конечных результатов. Ориентация на развитие, а не просто на обученность и воспитанность детей утвердила приоритетные направления работы коррекционных специалистов³.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ежова Н.С. Дошкольное образование: научный взгляд // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 20№ 1(17). С. 57-61.
2. Польшина М.А., Сулова Н.М. Актуальные проблемы современной логопедии // Концепт. 20№ 8. С. 1-6.
3. Российская Федерация. Законы. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон № 273-ФЗ [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. Новосибирск: Норматика, 2014г. ISBN: 978-5-4374-1312-8. Текст: непосредственный.

³ Ежова Н.С. Дошкольное образование: научный взгляд// Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2016. № 1(17). С. 57-61.

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Соломатина Галина Николаевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
g_solomatina@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена выявлению специфики взаимодействия одной из самых сложных категорий детей с тяжелыми нарушениями речи, так как у них, как правило, нарушена вся речевая система: лексика, грамматика и фонетика. Тяжелые нарушения речи определяют возникновение специфических особенностей взаимоотношений в коллективе, коммуникативных барьеров при речевом общении. Осознание собственного речевого дефекта негативно сказывается на развитии личности ребенка с тяжелым нарушением речи. Нормализация речи детей с ТНР, психокоррекционная работа способствуют полноценному развитию личности ребенка.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, коммуникативные нарушения, нарушения речи

SPECIFICITY OF COMMUNICATIVE INTERACTION WITH PEER CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Galina N. Solomatina,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
g_solomatina@mail.ru

Abstract. This article is devoted to identifying the specifics of the interaction of one of the most difficult categories of children with severe speech impairment. As a rule, their entire speech system is disrupted: vocabulary, grammar and phonetics. Severe speech impairment determines the occurrence of specific features of the relationship in the team, communicative barriers in speech communication. Awareness of your own speech impairment negatively affects the development of the personality of a child with severe speech impairment. Normalization of speech of children with SSD, psychocorrectional work contribute to the full development of the child's personality.

Keywords: children with severe speech disorders, difficulties of communication, speech disorders

Изучение коммуникативного взаимодействия человека с окружающими является актуальной проблемой современности, поскольку его взаимодействие с окружающим социальным миром осуществляется в системе субъективных отношений, складывающихся между людьми в их общественной жизни. В процессе коммуникативного взаимодействия люди познают внутренний мир партнера по общению, постигают смысл взаимоотношений. Коммуникативное взаимодействие

людей происходит в процессе совместной деятельности посредством языковых средств [6].

Межличностное взаимодействие оказывает большое влияние на развитие личности ребенка. Под взаимодействием понимаются совместные действия людей, оказывающие взаимовлияние друг на друга. При этом партнеры по взаимодействию должны воспринимать и понимать друг друга. Условием этого является грамотная, фонетически правильно оформленная, понятная окружающим речь [1].

При коммуникативном взаимодействии с окружающими людьми ребенок активно познает окружающий мир через общение со взрослыми и сверстниками. После трех лет дети начинают активно проявлять интерес друг к другу, вступать в межличностные отношения. На основе постепенно появляющихся образов себя и других людей начинается формирование самооценки ребенка, развитие его самосознания [8]. При этом коммуникативное взаимодействие может оказать как позитивное, так и негативное воздействие, поскольку оно может различаться по ценностному социальному содержанию. В одних случаях взаимодействие с окружающими может обезличить формирующуюся личность, в других создается гармоничная основа для развития и саморазвития, для формирования позитивного отношения к окружающим и к себе [1]. Это положение очень важно при анализе межличностных отношений детей.

Связующим звеном в процессе межличностного общения выступает речь, так как она является наиболее содержательным, емким и выразительным средством коммуникации. В связи с этим основной функцией речи выступает ее коммуникативная функция, наиболее ярко реализующаяся в диалогической речи. Именно речь становится универсальным средством коммуникативного взаимодействия.

Определенные проблемы в общении со сверстниками испытывают дети с тяжелыми нарушениями речевого развития. Это связано с тем фактом, что трудности построения речевого высказывания, многочисленные дефекты звукопроизношения препятствуют установлению взаимоотношений с окружающими людьми, особенно со сверстниками.

К категории детей с тяжелыми нарушениями речи относят детей с алалией, дизартрией, ринолалией. Наиболее сложным нарушением речи является открытая ринолалия, так как у детей с этой патологией, как правило, нарушена вся речевая система: лексика, грамматика и фонетика. Чаще всего у детей с открытой ринолалией выявляется тотальное нарушение звукопроизношения в связи с анатомическими и функциональными особенностями артикуляционного аппарата, с нарушением формирования речевого дыхания и фонематического слуха [7]. Для ринолалии характерно патологическое изменение резонирования носовой полости во время фонации, следствием чего является назальность, придающая речи неприятный для восприятия оттенок (Л.И. Вансовская, А.Г. Ипполитова, Г.Н. Соломатина, Г.В. Чиркина) [2; 5; 9; 12].

В отечественной литературе проблемы развития и формирования личности детей с ринолалией рассмотрены в работах таких авторов, как Л.И. Вансовская, В.М. Водолацкий, А.Г. Ипполитова, И.И. Ермакова, Г.Н. Соломатина, Г.В. Чиркина и др. В исследованиях этих авторов в большей степени рассматриваются особенности речевого развития, методы исследования и методы коррекции нарушений речи у детей данной категории. Исследований в области формирования у детей с ринолалией коммуникативной деятельности, факторов, влияющих на процесс их общения с окружающими взрослыми и детьми, явно недостаточно, что и обуславливает актуальность изучаемой проблемы.

Наше исследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений № 8, 27, 50 г. Ставрополя и на базе кафедры стоматологии детского

возраста при Ставропольском государственном медицинском университете. Всего в исследовании приняли участие 55 детей с открытой ринолалией, из них 26 детей дошкольного возраста, 15 – младшего школьного и 14 – подросткового. Все дети посещали различные учреждения г. Ставрополя и населенных пунктов Ставропольского края.

Методы исследования: динамическое наблюдение за развитием детей, анкетирование родителей, индивидуальные беседы с детьми.

Исследование показало, что 80% детей дошкольного возраста с ринолалией имеют трудности в общении со сверстниками и нуждаются в специальной коррекционно-логопедической помощи. Дети с открытой ринолалией имеют проблемы в адаптации в детских коллективах, выраженные коммуникативные трудности в группе сверстников, особенно при организации совместной деятельности детей. Характеризуя психологическое состояние детей с ринолалией, можно отметить у них высокую тревожность, низкое проявление социально значимых образцов поведения. В результате у ребенка развиваются такие психологические качества, как неуверенность в себе, чувство неполноценности, незащищенности, в некоторых случаях могут появиться проявления враждебности и агрессивности [3].

Особенности общения ребенка в коллективе сверстников существенно определяет низкая разборчивость речи, затрудняющая восприятие его речи окружающими людьми. В научной литературе разборчивость речи, или ее внятность, рассматривается как степень доступности речи пониманию окружающими в зависимости от ее фонетического оформления [11].

В наших исследованиях были определены критерии разборчивости речи: непонятная для окружающих речь (показатель разборчивости ниже 50%); малопонятная для окружающих речь (50–70%); достаточно понятная речь (70–90%); речь, приближенная к норме (свыше 90%). Более 50% детей имеют непонятную и малопонятную для окружающих речь. На разборчивость речи существенно влияют характер дефекта звукопроизношения, количество дефектов ритмико-слоговой структуры слова и назальность речи. Низкая разборчивость речи детей с открытой ринолалией и приводит к серьезным коммуникативным затруднениям [10].

Помимо этого, у детей с ринолалией присутствуют косметические дефекты лицевой области (врожденные расщелины губы и нёба), которые негативно воспринимаются окружающими. Почти все родители детей и подростков отметили, что в группе детского сада, а в дальнейшем и в классе школы между детьми возникают отношения, которые не вырабатывают у них гуманных чувств друг к другу. Посещение детского коллектива ребенком с расщелиной губы и нёба не создает благоприятный эмоциональный климат. В связи с чем у детей с открытой ринолалией на протяжении всего периода взросления появляются барьеры взаимодействия, которые препятствуют полноценной их социализации [3].

Осознание косметических недостатков и тяжести нарушений речи, неудачные попытки замаскировать их, как правило, начинают вызывать у ребенка тяжелые переживания, эмоциональные проблемы. С этого момента особенности психологического состояния ребенка усиливаются и все более приобретают негативный характер. Так, в логопедической группе девочка 5 лет с открытой ринолалией чаще сидела в сторонке с куклой и наблюдала за игрой остальных детей. На предложение воспитателя или детей включиться в игру – отнекивалась. Этот ребенок демонстрирует отгороженность от детского коллектива. Другой ребенок, мальчик 6 лет, в игре проявлял агрессию: отнимал у детей игрушки, ломал детские постройки, кусался, на замечания реагировал плачем, начинал драться. Это другой тип взаимоотношений – агрессивный.

Наблюдения за жизнедеятельностью детей с открытой ринолалией показывают, что в старшем дошкольном возрасте у них происходит осознание своей неполноценности. Однако следует отметить, что у детей дошкольного возраста психотравмирующие ситуации в большинстве случаев не носят постоянного характера. Так, в случаях стабильного социального окружения в дошкольном учреждении и, прежде всего, в семье и детском коллективе создаются благоприятные условия для взаимоотношений с окружающими.

В старшем дошкольном возрасте дети уже способны к внеситуативному общению, формирующееся на основе личностных мотивов, что оказывает влияние на отношения со взрослым и между собой. Ребенок старшего дошкольного возраста может не только оценить, но и обсудить положительные или отрицательные качества другого ребенка, его особенности поведения с точки зрения нормативности. К данному возрасту значительно возрастает эмоциональная вовлеченность и дружелюбность ребенка в деятельность и переживания сверстников. Однако он испытывает потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого. Именно взрослый определяет отношение к ребенку детского коллектива [6].

При доброжелательном отношении воспитателя группы к ребенку с расщелиной нёба дети начинают интересоваться уже не внешностью ребенка с открытой ринолалией, а его личностными особенностями. Однако 12% родителей отметили неприязненное отношение педагогов по отношению к их детям. В одном случае воспитатель высказался о внешности ребенка в присутствии других детей: «Какая была бы красивая девочка, если бы не эти уродливые шрамы». В другом случае воспитатель возмущался неопрятностью ребенка во время еды, так как у него вытекала жидкость через нос. Эти случаи показывают у некоторых педагогов дошкольных учреждений низкий уровень профессиональных и личностных качеств.

Также в старшем дошкольном возрасте у детей значительно возрастает доброжелательность и способность к взаимопомощи сверстникам с ринолалией. Наряду с этим постепенно обнаруживается умение видеть в сверстнике не только его ситуативные проявления, но и некоторые психологические аспекты существования друга. В этом возрасте у многих детей значительно возрастает эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника с ринолалией. Многие дети способны сопереживать как успехам, так и неудачам ровесника с ринолалией, что оказывает положительное влияние на последнего.

В младшем школьном и особенно подростковом возрасте поведение детей с ринолалией меняется. Постоянные переживания, осознание своего дефекта приводит к серьезным комплексам, которые нередко вызывают логофобии, замкнутость, стеснительность, а позднее – снижение речевой активности. Эти качества были отмечены у 80% детей. В других случаях, наоборот, у детей с ринолалией появляется желание самоутвердиться любыми путями, что приводит к развитию девиантных форм поведения.

Многолетние наблюдения показывают, что к юношескому возрасту, как правило, заканчивается косметическая коррекция лицевой области за счет хирургического лечения, происходит компенсация речевых дефектов. В этих случаях у юношей или девушек с расщелинами губы и нёба сглаживаются трудности в общении с окружающими, они полностью социализируются и в дальнейшем живут полноценной жизнью.

При отсутствии устранения косметических дефектов и нарушений речи происходит максимальная степень фиксации на своем дефекте. В этих случаях в возрасте, когда появляется проблема выбора профессии, очередной смены социального окружения, например в связи с поступлением в учебное заведение или на работу и т.д., происходит усугубление психологических проблем, которые могут привести к

социальной изоляции человека, к трудностям социальной адаптации. У лиц с открытой ринолалией может быть снижен уровень притязаний в общественных и личностных взаимоотношениях. Все это может привести к формированию патопсихологических черт характера.

Таким образом, тяжелые нарушения речи определяют возникновение специфических особенностей взаимоотношений в коллективе, коммуникативных барьеров при речевом взаимодействии. Осознание собственного косметического и речевого дефекта негативно сказывается на развитии личности ребенка с ринолалией. Нормализация речи детей с открытой ринолалией, своевременное устранение косметического дефекта, психокоррекционная работа способствуют полноценному развитию личности ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бодалев А.А. Психология общения. М.: Институт практической психологии. Воронеж: МОДЭК, 19256 с.
2. Вансовская Л.И. Устранение нарушений речи при врожденных расщелинах нёба. СПб.: Гиппократ, 20133 с.
3. Водолацкий В.М., Соломатина Г.Н. Клиника и коррекция нарушений речи при открытой ринолалии в детском возрасте. Ставрополь: Изд-во СтГМУ, 20158 с.
4. Гаркуша Ю.Ф. Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. М.: МОДЭК, 20256 с.
5. Ипполитова А.Г. Открытая ринолалия: Учеб. пособ. для студ. дефектол. фак. пед. ин-тов / Под ред. О.Н. Усановой. М.: Просвещение, 1995 с.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 19144 с.
7. Логопедия. Теория и практика / под ред. д.п.н. профессора Т.Б. Филичевой. М.: Эксмо, 20608 с.
8. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. М.: Академия, 20160 с.
9. Соломатина Г.Н. Нормализация функции дыхания у детей с врожденными расщелинами нёба // Логопед. 20№ 1. С. 17-25.
10. Соломатина Г.Н. Разборчивость речи детей с врожденными расщелинами губы и нёба // Дефектология. 20№ 3. С. 32-38.
11. Шелгунова Н.Н. Некоторые фонетические факторы внятности речи глухих // Дефектология. 19№ 5. С. 20-25.
12. Чиркина Г.В. Нарушения речи при ринолалии и пути их коррекции: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 19277 с.

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Сухомлина Ольга Валентиновна,
МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида № 175»
oksana.martynova.7171@mail.ru

Мартынова Оксана Николаевна,
МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида № 175»
oksana.martynova.7171@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности включения в дошкольное образовательное пространство, социализация и интеграция лиц с ограниченными образовательными потребностями.

Ключевые слова: социализация, создание условий, дети с ОВЗ, социальное включение, игра

**SOCIALIZATION AND INTEGRATION OF PERSONS WITH LIMITED
EDUCATIONAL NEEDS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE**

Olga V. Sukhomlina,
MBDOU MO Krasnodar «Kindergarten of the combined type No. 175»
oksana.martynova.7171@mail.ru

Oksana N. Martynova,
MBDOU MO Krasnodar «Kindergarten of the combined type No. 175»
oksana.martynova.7171@mail.ru

Abstract. The article considers the possibilities of inclusion in the preschool educational space of socialization and integration of persons with limited educational needs.

Keywords: socialization, creating conditions, children with disabilities, social inclusion, play

В настоящее время характерным является увеличение количества детей, имеющих различные нарушения развития. Инклюзивное образование дает возможность всем воспитанникам участвовать в жизни коллектива образовательного учреждения.

Создание определенных условий, способствующих равному участию детей с ОВЗ в общей системе, подготовка образовательной и социальной среды к возможностям каждого ребенка позволяют нам использовать разные формы, методы и приемы образования. Процесс включения детей с ограниченными возможностями в образование оказывается очень сложным как в своей организационной составляющей, так в содержательном компоненте.

В своей работе мы опираемся на идеи Л.С. Выготского, не потерявших новизны и актуальности и в настоящее время. Им были разработаны и научно обоснованы идеи социальной реабилитации аномального ребенка. Он разработал социальную педагогику, устраняющую отрицательные социальные наслоения в процессе развития личности ребенка в игре, учебе, труде и других видах деятельности. Он выдвинул идею своеобразия развития личности аномального ребенка, которая, как и личность обычного ребенка, развивается за счет взаимодействия биологических, социальных и педагогических факторов. Общаясь с детьми, он создавал для них ситуацию полного доверия, ощущения безусловного принятия и защищенности.

Обучение и развитие, по мнению Л.С. Выготского, следует рассматривать не как параллельные или взаимосвязанные процессы. Обучение выступает в качестве источника развития ребенка, создавая «зону ближайшего развития». Самым лучшим является лишь то обучение, которое «забегает вперед развития».

Л.С. Выготский сформулировал основной закон развития высших психических функций: «В развитии ребенка все высшие психические функции дважды выходят на сцену – сначала как коллективная деятельность, социальная деятельность, т.е. интерпсихическая функция, второй раз как индивидуальная деятельность, как внутренний образ мышления, как интрапсихическая функция».

Речь изначально возникает как средство общения между ребенком и окружающими его людьми. Только впоследствии, превращаясь во внутреннюю речь, она становится основным способом мышления самого ребенка, становится его внутренней психической функцией...». В процессе взаимодействия биологического, социального и педагогического факторов формируется развитие личности аномального ребенка, как и у обычного ребенка.

В последние годы все активнее воплощаются идеи Л.С. Выготского в практике интегрированного обучения, жизнь и быт людей с ограниченными возможностями становятся более приближенными к условиям и правилам общества, в котором они живут. В процессе взаимодействия с другими ребенок организует свое собственное поведение по тому социальному образцу, который освоил, на основе подражания. Несмотря на наличие специфических особенностей детей с ограниченными возможностями, важно найти и задействовать психологические резервы процесса социализации относительно детей с ОВЗ и сущность развития социального потенциала в различных формах жизнедеятельности. По мнению Л.С. Выготского, социальное – не просто влияние среды, а источник развития личности. Воспитание ребенка с нарушением развития лежит в социальном включении в общество.

Мы ставим перед собой главную задачу: социализация и интеграция лиц с ограниченными образовательными потребностями, создание условий для социально-личностного развития. Играя в разные виды игр, мы решаем задачи по разным образовательным областям. Только в совместной игре происходит социальное взаимодействие детей.

Игры стимулируют высокий уровень мотивации и интереса, они влияют на получение, систематизацию и закрепление знаний, а также формируют моральные навыки поведения. Под чутким руководством взрослого формируется базовая система отношений ребенка к окружающим людям и к себе. Формируется социальная грамотность, на основе которой происходит дальнейшее становление личности дошкольника. В игре происходит саморазвитие ребенка, включение в разнообразные культурные практики. В этом пространстве разворачивается деятельность самого

ребенка и его взаимодействие с детьми и взрослыми, а также природной и культурно-образовательной средой.

Успешность его учебной и трудовой деятельности в будущем формируется в игре сейчас, в игре ребенок развивается как личность. У детей с ОВЗ взрослый определяет, какие способности и навыки ребенка можно развить и усовершенствовать в игре. Любая детская игра — тихая или подвижная, групповая или индивидуальная, сюжетно-ролевая или словесная — может стать развивающей.

Сюжетно-ролевая игра является не только средством коррекции пробелов развития детей с ОВЗ, но служит почвой для успешного овладения детьми учебной, трудовой деятельности и адаптацией его в социум.

В процессе сенсорных игр ребенку дается возможность самостоятельно испытать необходимые ему ощущения, вступить в контакт с самим собой, самостоятельно регулировать свою деятельность в соответствии со своими потребностями. Способствуют снятию напряжения и развивают тактильные ощущения игры с природными материалами.

Детям очень нравится театральная деятельность, здесь дети познают окружающий мир во всем его разнообразии через образы, цвета и звуки. Театральная деятельность — это начало развития у ребенка чувств, глубоких переживаний и открытий, познания духовных ценностей. Но не менее важно то, что такие занятия меняют эмоциональную сферу ребенка, это самый важный инструмент для развития у детей сочувствия.

С раннего возраста мы знакомим детей с народной культурой и традициями. Это стишки, песни, сказки, фольклорные праздники.

Используем здоровьесберегающие технологии как коррекционное, так и стимулирующее, общеукрепляющее организм ребенка воздействие. Учим использовать культуру здоровья в повседневной жизни, соблюдать правила гигиены, формируем у детей необходимые знания, умения и навыки здорового образа жизни.

Современные оздоровительные технологии: дыхательные упражнения, динамические перерывы, релаксация, фонематические ритмики, сказочная терапия, самомассаж, точечный массаж, пальчиковая гимнастика, упражнения для глаз, утренние упражнения и упражнения после сна используются в различных формах педагогической организации: на прогулках, в моменты режима, в свободной и организованной деятельности детей, при педагогическом взаимодействии взрослого и ребенка.

Выбор методов создания индивидуального пути воспитания и лечения зависит от состояния здоровья, индивидуальных особенностей, интересов и перспектив развития каждого ребенка.

В нашем дошкольном учреждении имеется музыкальный и физкультурный зал (с красочным спортивным оборудованием); кабинеты учителей-логопедов и психологов; уютная изостудия; постоянно пополняемая предметная развивающая среда в группах. Организация работы в ДООУ с детьми с ОВЗ включает взаимодействие со специалистами, а также разработку рекомендаций специалистами для родителей в соответствии с индивидуальными особенностями их ребенка. Сотрудничество специалистов расширяет представление о собственной компетентности, придает уверенность в своих силах всем участникам сопровождения детей, обеспечивает разработку индивидуального маршрута развития каждого ребенка с ОВЗ. Одновременно формируется лучшее понимание действительности, происходит

развитие самосознания и самооценки у всех участников процесса. Организованная коррекционная работа по развитию детей обуславливает успешность обучения и социальную адаптацию в целом. Единство диагностики и коррекции – в развивающей деятельности детей с ОВЗ. Еще это возможность наглядно продемонстрировать родителям результаты успешного развития ребенка и дать ему дополнительную возможность для социализации. Психолого-педагогическое консультирование, оказывание родителям квалифицированной помощи способствует созданию благоприятного микроклимата. Мы находимся в постоянном поиске новых технологий в работе с детьми и их семьями.

Таким образом, создание условий способствует развитию и социализации лиц с ограниченными образовательными потребностями. Только общими усилиями можно получить положительные результаты: сформировать позитивную социализацию, найти пути осуществления сопровождения дошкольников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 20№ 1. С. 17-24.
2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 19
3. Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. СПб., 1996.
4. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / У. Кислинг; под ред. Е.В. Клочковой; пер. с нем. К.А. Шарр. М.: Теревинф, 20240 с.
5. Назарова Н.М. Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. М., 19Ч. 1.
6. Розова Ю.Е., Коробченко Т.В. Сочетание инновационных и здоровьесберегающих технологий на логопедических занятиях с детьми с ОВЗ // Медицина: актуальные вопросы и тенденции развития: Сб. науч. тр. Краснодар. 20С. 107-1
7. Сулова О.И., Гурьянова М.А. Методы изучения учебной мотивации у детей с ограниченными возможностями здоровья / В сб.: Качество современного образования: опыт, тенденции развития. Сб. мат-лов межрег. науч.-практ. конф. с междунар. участ. Саратовский областной институт развития образования; под общ. ред. И.М. Ильковской. 20С. 142-146.
8. Шамионов Р.М. Социальная психология личности: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Р.М. Шамионов, А.А. Голованова. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 20264 с.
9. Шумилова Е.А., Ковалева А.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. 20№ С. 98-103.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Сычева Евгения Александровна,
ГКОУ школа № 29,
г. Усть-Лабинск, Краснодарский край, Россия
sycheva_77@inbox.ru

Ходина София Ивановна,
ГКОУ школа № 29,
г. Усть-Лабинск, Краснодарский край, Россия

Якименко Елена Борисовна,
ГКОУ школа № 29,
г. Усть-Лабинск, Краснодарский край, Россия

Аннотация. В статье представлен инновационный метод подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья к письму в прописи и тетради. В рамках уроков письма в период обучения грамоте применяется ламинированный лист в размере А4 с изображением клетки с прямым углом и наклонной клеткой, на котором дети пишут маркером.

Ключевые слова: период обучения грамоте, ограниченные возможности здоровья, планшет, графическое начертание

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING AND EDUCATING FOR
STUDENTS WITH DISABILITIES IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ORDER**

Evgenia A. Sycheva,
State Treasury Educational Institution school № 29,
Ust-Labinsk, Krasnodarsky Krai, Russia
sycheva_77@inbox.ru

Sofia I. Khodina,
State Treasury Educational Institution school № 29,
Ust-Labinsk, Krasnodarsky Krai, Russia

Elena B. Yakimenko,
State Treasury Educational Institution school № 29,
Ust-Labinsk, Krasnodarsky Krai, Russia

Abstract. The article presents an innovative method of preparing children with disabilities to write in a prescription and notebook. Within the framework of writing lessons, during the period of literacy training, a laminated sheet in the size of A4 is used with the image of a cell with a right angle and an inclined cell on which children write with a marker.

Keywords: period of literacy training, limited health opportunities, tablet, graphic font

Инновационный метод обучения – это метод, предполагающий определенное новшество в практической деятельности. В данном случае это метод, позволяющий облегчить процесс обучения грамоте, который обязательно учитывает психологические особенности учеников.

Важную роль играет сформированность интересов ребенка. Для детей с ОВЗ характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их сверстники, испытывают потребность в познании. Как показывают данные исследований, у умственно отсталых на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях – атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем. Их опыт крайне беден. Дефектной оказывается уже первая ступень познания – восприятие. Оно страдает из-за снижения у детей с ОВЗ слуха, зрения, недоразвития речи. Умственно отсталым требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый материал (картину, текст и т.п.) Из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, а также в том, что учащиеся часто путают графически схожие буквы, сходные по звучанию звуки, слова и т.п. В связи с тем, что у умственно отсталых низкая острота зрения, им трудно различать объекты, мало различающиеся по цвету, величине, форме, особенно если эти отличия не резко выражены. Дети с ОВЗ не умеют вглядываться, не умеют самостоятельно рассматривать; увидев какую-то одну нелепость, они не переходят к поискам остальных, им требуется постоянное побуждение со стороны. Затруднено восприятие пространства, что мешает ориентироваться в окружающей действительности. Часто даже в 8-9-летнем возрасте эти дети не различают правую и левую сторону, верхний и нижний угол и т.п.

Из-за органических поражений центральной нервной системы у умственно отсталых отмечается меньшая регуляция двигательной активности. Им трудно контролировать и координировать свои движения. Наблюдается в одних случаях скованность, угловатость, в других – чрезмерная беспорядочность, неуправляемая подвижность. Моторная неловкость, недостаточная сформированность движений и малая их координированность, особенно мелких мышц руки, вызывает необходимость серьезно заняться подготовкой руки к обучению письму.

Для подготовки планшета на лист плотной бумаги размера А4 наносится сетка, состоящая из клеток с прямым углом и длиной стороны 15–20 мм. На обратную сторону листа также помещается сетка, но уже с изображением наклонной клетки 9-10 мм (по примеру частой косой линии). (Сделать самостоятельно лист в клеточку в Word совсем не сложно, достаточно создать таблицу размером 10 на 12 ячеек, предварительно увеличив размер шрифта до 36; с другой стороны – 1 ячейку 24 шрифтом с интервалом 1 и 2 для узких и широких полос (частую косую расчерчиваем вручную карандашом под углом 65°. Толщину разметки варьируем от 1,5 до 2,5 пт, в зависимости от зрения ребенка, насколько он хорошо ее видит. Полученный планшет необходимо заламинировать, что позволит работать на нем маркером.

Детям очень понравится писать и рисовать на таком планшете. Нанесенные таким способом рисунки, графические изображения букв легко стирать даже пальцами, а затем наносить снова и снова, пока не будет достигнут желаемый результат. Такая работа поможет нивелировать или, как минимум, ослабить моторную неловкость, недостаточную сформированность движений и малую координированность мелких мышц руки детей с ОВЗ. Применение данного метода работы неоценимо при работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе и в индивидуальной работе с ними. Ниже будут приведены примеры знакомства детей с графическим начертанием букв с использованием планшета.

Учитель показывает образец работы с прямой клеткой, так как она более крупная и привычная, при этом используя знакомые ребенку образы: «Клетка похожа на домик, в котором есть потолок, пол, правая и левая стены, верхний и нижние углы, центр. В нем “живут” буквы и цифры. Домики бывают одноэтажные и двухэтажные, в зависимости от размера букв – строчных и заглавных». При знакомстве с графическим изображением буквы желательно на глазах ребенка превратить его в такой предмет, который напоминает начертание этой буквы, при этом его название должно начинаться с аналогичного звука и быть в активном словаре ребенка: А – арка, Г – гусь, Н – ножки, М – мы с мамой, П – папа на перекладине, У – ушки, Х – хоккей и т.д.

Например, при изображении буквы «М» учитель дорисовывает верхние уголки буквы, превращая их в человечков, которые смотрят друг на друга и держатся за руки (рисунок 1). «Мы с мамой» – для изображения этой буквы ребенком учитель поэтапно произносит подробную инструкцию с игровыми элементами: «Ставим точку в левый уголок на потолок. Опускаем линию по левой стене до пола. Ставим точку в правый уголок на потолок. Опускаем линию по правой стене до пола. Ставим точку в центр клетки. Соединяем ручки».

Когда ребенок начнет достаточно хорошо ориентироваться на стороне планшета с крупной ровной клеткой и будет готов к начертанию прописных букв, работа продолжается на другой стороне планшета. С помощью учителя ребенок устанавливает сходства и различия прямой и косой клеток, после чего сравниваются печатная и письменная буквы: «Что появилось у письменной буквы “М”? Посмотри, ее ножки стоят на пяточках, закруглим острый уголок посередине. Печатная буква превратилась в письменную. Посмотри, как я напишу ее. Начну с пяточки. Ставлю точку на середину левой стеночки, срезаю нижний уголок, ударяюсь в пол, поднимаюсь вверх по правой стеночке до потолка. Возвращаюсь по этой же стеночке до пола, закругляю уголок на полу, поднимаюсь по следующей стеночке вправо до потолка, возвращаюсь вниз, закругляю вторую пяточку на полу». Работу следует начинать с написания тех букв, которые хорошо усвоены ребенком, и начертание которых минимально отличается от печатного варианта. Только после таких упражнений рекомендуются упражнения в тетради.

Данный метод способствует комплексному решению проблем: развитию аналитико-синтетической деятельности, слухового и пространственного восприятия, памяти, мышления, речи, двигательной сферы, а как следствие, предупреждению дисграфии. Немаловажным является и моделирование ситуации успеха, воспитание мотивации к обучению.

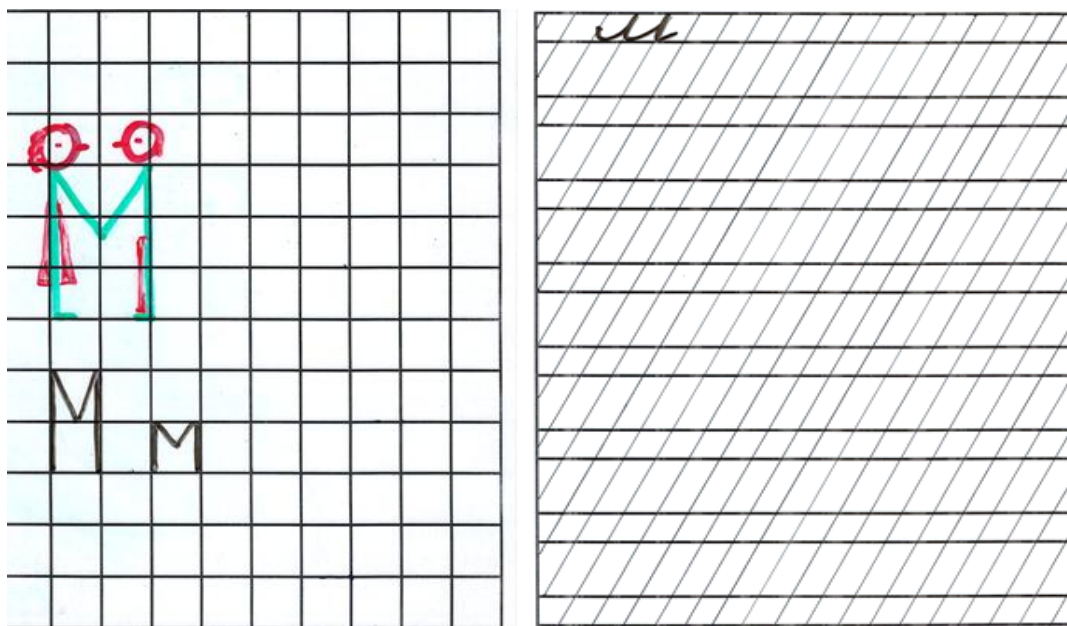


Рисунок 1

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. М.: ВЛАДОС, 20320с.
2. Буцикина Т.П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников / Т.П. Буцикина. М.: Логопед, 20№ 3. С. 84-
3. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос, 19224 с.
4. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе. Пособ. для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 19416 с.
5. Шумилова Е.А. Особенности подготовки будущих педагогов-дефектологов к дистанционному взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями / Е.А. Шумилова // В сб.: Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика. Сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 20С. 477-4

**АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В КОРРЕКЦИИ
ДЕФЕКТОВ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Хадикова Инесса Муратовна,

ФГОБОУ Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова,
г. Владикавказ, Россия
InesaInesa@yandex.ru

Кастуева Инесса Сослановна,

ФГОБОУ Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова,
г. Владикавказ, Россия
kastueva92@mail.ru

Аннотация. Речевое развитие детей является одним из приоритетных направлений работы с воспитанниками в дошкольных образовательных организациях (ДОО). В этой связи речевое развитие и коррекция дефектов речи, а также педагогическое сопровождение данного процесса сегодня является достаточно актуальным объектом исследований в педагогике и психологии, в том числе и в контексте инновационной деятельности. В рамках направления работы по развитию речи и коррекции дефектов речевого развития детей применение инноваций, среди прочего, актуально и в системе психолого-педагогического сопровождения данного процесса. В то же время на современном этапе в практике дошкольного образования существует проблема встраивания инновационной деятельности в традиционный процесс психолого-педагогического сопровождения коррекции дефектов речевого развития дошкольников. В этой связи исследование особенностей проектирования инновационной деятельности в системе психолого-педагогического сопровождения речевого развития дошкольников достаточно актуально. В данной статье проводится анализ педагогических инноваций в области коррекции дефектов речевого развития дошкольников в дошкольных образовательных организациях

Ключевые слова: инновационная деятельность, психолого-педагогическое сопровождение речевого развития, арт-терапия, сказкотерапия, моторика рук

**ANALYSIS OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN THE CORRECTION
OF DEVELOPMENTAL DEFECTS OF PRESCHOOL CHILDREN**

Inessa M. Khadikova,

North Ossetian State University K.L. Khetagurov,
Vladikavkaz, Russia
InesaInesa@yandex.ru

Inessa S. Kastueva,

North Ossetian State University K.L. Khetagurov,
Vladikavkaz, Russia
kastueva92@mail.ru

Abstract. Speech development of children is one of the priority areas of work with students in preschool educational organizations (ECE). In this regard, speech development and correction of speech defects, as well as pedagogical support of this process is now a fairly relevant object of research in pedagogy and psychology, including in the context of innovative activity. As part of the direction of work on the development of speech and the correction of defects in the speech development of children, the use of innovation, among other things, is relevant in the system of psychological and pedagogical support of this process. At the same time, at the present stage in the practice of preschool education there is a problem of building innovative activity into the traditional process of psychological and pedagogical support for the correction of speech development defects of preschool children. In this regard, the study of features of innovative activity design in the system of psychological and pedagogical support of speech development of preschool children is quite relevant. In the given article the analysis of pedagogical innovations in the field of the correction of defects of speech development of preschool children in preschool educational organizations is carried out.

Keywords: innovation activity, psychological and pedagogical support of speech development, art therapy, story therapy, hand motor

Ввиду того что процесс речевого развития является одним из приоритетных направлений работы в ДОО, инновационная деятельность затрагивает его достаточно существенно.

Основными направлениями инновационной деятельности в области речевого развития старших дошкольников сегодня являются [4, с. 64]:

1. Использование новых приемов, методов технологий развития речи, их комбинирование.
2. Создание нестандартных проблемных ситуаций и ситуаций общения.
3. Использование потенциала проектной и учебно-исследовательской деятельности.
4. Создание предметно-развивающей среды, направленной на речевое развитие, привнесение в эту среду инновационных элементов.
5. Принципиально новая организация педагогического взаимодействия воспитателя и воспитанника в процессе развития речи.

Реализация указанных направлений достигается путем использования различных технологий – как игровых, так и специализированных, нацеленных непосредственно на развитие речи [8, с. 43].

В рамках инновационной деятельности в области коррекции дефектов речевого развития дошкольников активно внедряются отдельные формы активного и интерактивного обучения. Активные и интерактивные методы обучения предполагают свободное взаимодействие и коммуникацию воспитанника в образовательном процессе с педагогом, что способствует развитию речи и формированию произносительной культуры.

Также следует отметить эффективность таких средств в рамках внедрения активного и интерактивного обучения, как информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), в частности использование презентаций, анимационных схем, фильмов [6, с. 32].

В применении инноваций в коррекции дефектов речевого развития дошкольников особый акцент делается сегодня на технологиях становления у них

непосредственно орфоэпических и акцентологических навыков, как основных составляющих произносительной речи.

Особое место в инновационной деятельности в области речевого развития занимает развитие у ребенка речевого слуха. Речевой слух развивался, как правило, в игровой форме [5].

Для обеспечения психолого-педагогического сопровождения речевого развития при использовании указанных видов деятельности необходимо ставить перед группами детей единые общие цели, которые они могли бы совместно реализовывать, чтобы достичь общего для всех результата или выигрыша (например, совместная постройка, совместный проект, учебное исследование). При организации психолого-педагогического сопровождения процесса коррекции дефектов речевого развития детей в ДОО для дошкольников необходимо конструировать педагогическое взаимодействие следующим образом:

1. Рассматривать ребенка как полноправного субъекта взаимодействия;
2. Использовать методы и технологии, подразумевающие активную коммуникацию педагога и воспитанника, а также, всех воспитанников между собой;
3. Развивать коммуникативные навыки ребенка, путем максимизации объема взаимодействия «ребенок – воспитатель»;
4. При подготовке программы коррекции дефектов речевого развития дошкольников учитывать индивидуальные коммуникативные и речевые особенности ребенка.

В ходе осуществления дошкольниками игровой деятельности или ее отдельных моментов воспитатель должен следить за процессом общения и по мере необходимости участвовать в нем, в противном случае существует вероятность возникновения конфликтов на почве игры [2].

Основными направлениями инновационной деятельности в области развития речи и коррекции дефектов речевого развития дошкольников сегодня являются [4, с. 64]:

1. Использование новых приемов, методов, технологий развития речи, их комбинирование;
2. Создание нестандартных проблемных ситуаций и ситуаций общения;
3. Использование потенциала проектной и учебно-исследовательской деятельности;
4. Создание предметно-развивающей среды, направленной на развитие речи и коррекцию дефектов речевого развития дошкольников, привнесение в эту среду инновационных элементов;
5. Принципиально новая организация педагогического взаимодействия воспитателя и воспитанника в процессе развития и коррекции речи.

Театральная деятельность благоприятна для реализации различного рода ролевых моментов при общении и также используется в речевом развитии в силу того, что в ходе театральной деятельности дети могут поочередно сыграть все понравившиеся им роли. Театральная деятельность в дошкольных учреждениях также обеспечивает условия для бесконфликтного общения воспитанников, что способствует речевому развитию и позволяет создать для него комфортные психолого-педагогические условия [7, с. 42].

Наименее комфортные условия для речевого развития в контексте современной инноватики, как считается, создает и спортивная деятельность детей в силу наличия в ней соревновательного момента.

Кроме того, в рамках инновационной деятельности по организации и психолого-педагогическому сопровождению процесса речевого развития часто используют такие методы, как: драмотерапия, маскотерапия, фототерапия, музыкотерапия, изотерапия и иные виды арт-терапии (терапии искусством). Особенно показаны эти виды деятельности при наличии нарушений речевого развития. В ходе перечисленных видов арт-терапии ребенок получает возможность проявлять имеющиеся речевые навыки и формировать новые через творческую деятельность.

Так же эффективен по представлениям современной инноватики и такой способ речевого развития, как сказкотерапия. Причем сказкотерапия имеет положительный эффект не только как метод развития речи, но и как способ формирования нравственных ориентиров ребенка, его ценностей и устремлений.

Сказкотерапия также эффективна при коррекции застенчивости. Однако при применении данной методики необходимо учитывать особенности сказок, период их чтения (не более 30–40 минут), возраст детей (не младше 3-4 лет), но в целом большинство исследователей считают данный метод достаточно хорошим. Для развития речи детям в рамках сказкотерапии предлагается пересказать сюжет сказки, описать героев, рассказать об их характере. Такие задания также позволяют формировать монологическую речь.

Кроме того, в рамках современной инновационной деятельности делаются попытки совмещения механизмов эмоционального и речевого развития старших дошкольников, поскольку эти две сферы психики тесно взаимосвязаны. В частности, основные направления работы по развитию речи в данном ключе подразумевают [3, с. 54-59]:

1. Развитие у ребенка механизмов зрительного и слухового восприятия при помощи комбинирования различных технологий;
2. Развитие разнообразных эмоциональных реакций и предложения описать их;
3. Нормализацию тонуса мышц и работы органов артикуляционного аппарата, в особенности кистей и пальцев рук (задействованы здоровьесберегающие технологии);
4. Развитие общих движений и действий с предметами;
5. Упражнения по нормализации дыхания;
6. Развитие понимания речи взрослого и предпосылок становления активной речи;
7. Развитие активного взаимодействия взрослого и ребенка со стороны ребенка.

На основании этого, можно сказать, что основные направления инновационной работы по развитию речи и коррекции дефектов речевого развития дошкольников должны включать в себя следующие положения:

1. Направление на развитие высших психических функций, в частности сенсорно-перцептивной деятельности, внимания, памяти, восприятия, мыслительной деятельности во взаимосвязи с развитием речи;
2. Становление моторной сферы, в частности работа по нормализации мышечного тонуса, которая может включать физические упражнения, массаж, активные игры, упражнения на артикуляцию;

3. Развитие экспрессивной речи, формирование лексического запаса и затем фразовой речи, звукопроизношения, фонематических процессов;

4. Развитие импрессивной речи, а именно понимание речи взрослого, в частности понимание слов, обозначающих предметы, действия, признаки;

5. Совместная работа с родителями, включающая консультации, знакомство с результатами обследования, особенностями и возможностями ребенка и планом развивающей работы.

Необходимо также учитывать, что для благоприятного протекания процесса речи ребенок должен испытывать комфорт при общении со взрослыми и сам иметь потребность в общении.

На основании вышеизложенного можно заключить, что ключевыми приоритетами инновационной деятельности в области развития речи и коррекции дефектов речевого развития дошкольников являются следующие:

1. Инновационная деятельность в ДОО, как правило, реализуется на уровне инноваций, касающихся применения новых образовательных технологий. Это справедливо и для организации процесса речевого развития, внедрения в него инноваций.

2. Особенности инновационной деятельности является ее целенаправленность, планируемость, системность. В этой связи в рамках создания и внедрения любой отдельной инновации обязательным является создание ее проекта, что позволит понять целесообразность ее внедрения, планируемые результаты и эффекты.

3. В настоящее время существует множество взглядов на процесс психолого-педагогического сопровождения и понимание его сущности. Общим среди них является то, что психолого-педагогическое сопровождение – это комплексный метод, в основе которого находится единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого в целях помощи ребенку (сопровождаемому) в процессе его развития либо в его отдельных элементах (например, в речевом развитии).

Организация психолого-педагогического сопровождения процесса коррекции дефектов речевого развития ребенка предполагает учет основных педагогических условий протекания данного процесса. В первую очередь это условия образовательной среды и педагогического взаимодействия, а также возрастные и личностные особенности детей и особенности этапа речевого развития в возрасте 5-6 лет.

Ключевыми приоритетами инновационной деятельности в области развития речи и коррекции дефектов речевого развития дошкольников являются следующие:

1. Формирование моторной сферы;
2. Развитие высших психических функций нервной системы;
3. Развитие экспрессивной и импрессивной речи;
4. Работа с родителями.

Инновационная деятельность в области коррекции дефектов речевого развития дошкольников в ДОО, как правило, на практике осуществляется по нескольким направлениям, и только в этом случае она имеет положительный эффект, в особенности это относится к детям, находящимся в группе риска, то есть проживающим в неблагополучных социально-бытовых условиях, переболевшим в раннем возрасте серьезными заболеваниями, имеющим некоторые нарушения развития или подверженным иным негативным факторам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аджиджи А.В. Конспекты интегрированных занятий в старшей группе детского сада. Воронеж, 20127 с.
2. Гогицаева О.У Роль взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации в развитии самостоятельности дошкольников // Russian Journal of Education and Psychology. 20Т. № 10. С. 17-30.
3. Гурович Л. М., Береговая Л.Б., Логинова В.И. Ребенок и книга: книга для воспитателя детского сада / Под ред. В.И. Логиновой. М.,1992.
4. Куклев В.А. Мобильное обучение как педагогическая инновация // Стандарты и мониторинг. 20№ 1. С. 60.
5. Джиева Г.Х., Джиева А.Р К вопросу о формировании личности ребенка дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 20Т. 7. № 1 (22). С. 228-231.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1970.
7. Пунина Н.В. Учебно-методическое обеспечение инновационной деятельности образовательного учреждения // Методист. 20№ 1. С. 49-
8. Струнина Е.М., Ушакова О.С., Шадрин Л.Г. Развитие речи и творчества дошкольников: игры, упражнения, конспекты занятий. М.: Сфера, 20144 с.

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ

Целоева Депхан Магометовна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
diba.czeloeva@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена развитию инклюзивного образования в Краснодарском крае, которое исследовано на всех ступенях обучения, начиная с дошкольных образовательных организаций и заканчивая высшей школой. Рассматриваются такие вопросы, как материально-техническое обеспечение, педагогические условия, психолого-медико-педагогическое сопровождение, кадровое обеспечение и повышение квалификации педагогов, работающих с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Изучена нормативно-правовая база по инклюзивному образованию. Уточняется состояние разработанности данной проблемы, даются рекомендации.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образовательное пространство, дети с ОВЗ, ресурсные центры, психолого-медико-педагогическое сопровождение

INCLUSION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE KRASNODAR TERRITORY

Depkhan M. Tseloeva,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
diba.czeloeva@mail.ru

Annotation. The article considers the development of inclusive education in the Krasnodar Territory, which is studied at all levels of education, from preschool educational establishments to the Higher School. It review such issues as material and technical support, pedagogical conditions, psychological, medical and pedagogical support, staffing support and advanced training of teachers working with students with disabilities. The regulatory and legal framework for inclusive education has been studied. The state of development of this problem is specified, recommendations are given.

Keywords: inclusion, inclusive educational system, children with disabilities, resource centers, psychological, medical and pedagogical support

В педагогической науке термин «инклюзивное образование» появился недавно. В педагогических журналах США 35 лет назад стали появляться статьи о проблемах взаимодействия массового образования и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Сегодня в США и в странах Западной Европы нет ни одного образовательного учреждения, где с обычными детьми не обучались бы дети с ОВЗ.

Во всем мире, в том числе и в России, идет тенденция увеличения числа детей с ОВЗ. Ежегодно только в нашей стране рождается около 30 тыс. детей с особыми образовательными потребностями. Поэтому необходимо внедрение инклюзивного образования в практику работы образовательных учреждений во всей вертикали образовательной системы [4; 8].

Идея совместного обучения детей с ОВЗ в массовых школах для нашей страны не нова. Об этом еще в 20-е годы XX в. писал Л.С. Выготский. Он подчеркивал, что совместное обучение будет способствовать социализации детей с ОВЗ [2]. Принцип включающего (инклюзивного) образования был провозглашен Саламанской декларацией 1994 г.

«Признание идеи включенного образования в России происходит в 1990-е годы. В 2001 г. была разработана концепция интегрированного обучения» [4, с. 4].

Конвенция о правах инвалидов от 13.12.2006 г. была подписана РФ 24.09.2008 г. и ратифицирована 24.09.2008 г.

Международные конгрессы 2016 г. в Казани, Москве, Пекине, Германии обсуждали широкий круг вопросов, связанных с развитием инклюзивного образования в общем и профессиональном образовании.

Первый всемирный конгресс людей с ОВЗ в Китае (2017 г.) положил начало летописи инклюзивного образования. Конгресс принял резолюцию за создание инклюзивного образования. Этим объясняется актуальность исследования.

Теоретический анализ исследований показал, что данной проблеме посвящены публикации, диссертационные исследования, научно-практические конференции, симпозиумы, нормативно-правовая база как международного, общероссийского, так и регионального уровней.

К.М. Грабчук рассматривает инклюзивное образование в Краснодарском крае через реализацию принципов преемственности и непрерывности. Большое внимание автор уделяет необходимости развития системы профессиональной ориентации детей данной категории [3].

Актуальным проблемам развития инклюзивного образования, вопросам стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и ее реализации в региональных условиях посвящены работы Е.А. Шумиловой, Л.П. Кузьмы [4; 8].

Опыту работы дошкольных образовательных учреждений Краснодарского края по этому направлению посвящены работы И.Ю. Лебеденко, К.В. Эпоевой, Е.Н. Азлецкой [1; 5].

Краснодарский край является четвертой территорией России по количеству специальных образовательных учреждений, обучающих и воспитывающих детей с ОВЗ.

Исследование показало, что для детей с ОВЗ в Краснодарском крае создано инклюзивное образовательное пространство, которое начинается с раннего возраста и охватывает все ступени образования [5]. Созданию условий для получения равного доступа к образованию способствуют Федеральные законы и Законы Краснодарского края:

1. Федеральный закон «Об образовании в РФ», принятый в 2012 г., который отметил равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [6];

2. Указ Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» № 761 от 01.06.2012, в котором представлен перечень мер, направленных на государственную поддержку детей-инвалидов и детей с ОВЗ [7].;

3. Приказ Министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края №766 от 07.03.2019 г., который положил начало созданию ресурсных центров сопровождения инклюзивного образования. На основании этого

приказа данные центры стали заключать договоры о сотрудничестве с муниципальными организациями управления образования для привлечения максимального числа педагогических работников, обучающихся детей с ОВЗ.

Очень важно начать выявление детей с ОВЗ с раннего возраста, затем обеспечить их развитие и обучение в дошкольных образовательных организациях. Эта работа в Краснодарском крае ведется на должном уровне.

В инклюзивном образовательном пространстве Краснодарского края по состоянию на 1 января 2021 г. численность детей с ОВЗ, посещающих дошкольные образовательные организации (далее – ДОУ), составляет 25 807 детей и 3470 детей-инвалидов. В них созданы группы комбинированной и компенсирующей направленности. В 2020 г. количество этих групп составляло 145 и 2139 соответственно. Кроме того, создаются *группы кратковременного пребывания*. «На базе ДОУ № 24, а затем и в некоторых других ДОУ г. Краснодара созданы *виртуальные детские сады* для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата» [5, с. 365]. Психолого-медико-педагогические службы проводят раннюю диагностику, консультирование родителей, разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут, рекомендации по сопровождению таких детей.

В рамках Национального проекта «Образование» победителями федерального гранта по оказанию психолого-педагогической, методической и консультативной помощи гражданам, имеющим детей, являются 12 ДОУ (из них 3 ДОУ комбинированного вида), частная начальная школа «Счастливое детство» и Центр диагностики и консультирования Краснодарского края.

Реализовывая принцип преемственности и непрерывности, в инклюзивном образовательном пространстве Краснодарского края, функционируют 37 школ для детей с ОВЗ, ресурсные центры, которые оказывают неоценимую помощь детям с ОВЗ, педагогическим работникам, работающим с ними, родителям.

Ресурсные центры сопровождения инклюзивного образования создают специальные условия для образования детей с ОВЗ, разрабатывают, апробируют и внедряют инновационные образовательные технологии, проводят семинары, круглые столы, мастер-классы, делятся своим опытом работы.

В частности, в плане деятельности Ресурсного центра ГБОУ школы № 59 г. Краснодара обозначены следующие задачи: оказание методической и консультативной помощи в разработке адаптивных программ и индивидуальных образовательных планов обучающихся с ОВЗ, проведение практических семинаров для педагогических работников.

В вышеназванной школе на основании Договора с Кубанским государственным университетом от 06.11.2018 г. студенты кафедры дефектологии факультета педагогики, психологии и коммуникативистики проходят практику. Ресурсные центры также проводят консультации для родителей (законных представителей), родительский лекторий, индивидуальные и групповые консультации с администрацией, педагогами, работающими с данной категорией детей, для создания условий обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Школа осуществляет сетевое взаимодействие с Институтом развития образования Краснодарского края, с семью школами края, с Краснодарским научно-методическим центром, с Пашковским сельскохозяйственным колледжем Краснодарского края.

В базовых муниципальных образовательных учреждениях создаются условия для инклюзивного образования путем:

- открытия классов (групп) для лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- совместного обучения в одном классе (группе) лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений.

Для детей с ОВЗ разрабатывается индивидуальный учебный план и проводятся групповые, подгрупповые и индивидуальные коррекционные занятия.

Выпускникам базовых муниципальных образовательных учреждений, выдается в установленном порядке документ государственного образца об уровне образования.

Комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает психолого-медико-педагогический консилиум базового муниципального образовательного учреждения.

Специалисты, участвующие в организации учебно-воспитательного процесса, осуществляют мониторинг, систематическое отслеживание динамики адаптации к условиям образовательного учреждения, развития и усвоения знаний, умений и навыков.

В Краснодарском крае на уровнях начального, основного и среднего общего образования по адаптированным основным общеобразовательным программам в 2020/21 учебном году получают образование 17 840 обучающихся с ОВЗ.

Инклюзивно в 2020/21 учебном году обучаются 20 500 обучающихся с ОВЗ (из них 5222 имеют также статус ребенка-инвалида) и 3266 детей-инвалидов.

Количество специальных коррекционных классов для обучающихся с ОВЗ в 2020 г. составило 372, в них 3390 обучающихся с ОВЗ (из них 981 обучающийся ребенок-инвалид) и 7 детей-инвалидов.

Создание условий для получения детьми-инвалидами качественного образования (создание в образовательных организациях безбарьерной среды, оснащение специальным оборудованием и автотранспортом) реализуется в рамках государственной программы РФ «Доступная среда». В 2020 г. участниками данной программы стали 18 образовательных организаций, из них 11 дошкольных и 5 общеобразовательных организаций и 2 организации дополнительного образования детей.

На уровнях общего образования в 2020/21 учебном году обучение и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в общеобразовательных организациях осуществляют 4634 педагогических работника и специалиста: 299 учителей-дефектологов (из них 216 – в дошкольных образовательных организациях), 1746 учителей-логопедов (из них 1488 – в дошкольных образовательных организациях), 1838 педагогов-психологов (из них 802 – в дошкольных образовательных организациях), 700 социальных педагогов (из них 32 – в дошкольных образовательных организациях), 50 тьюторов и 1 ассистент (помощник).

В целях обеспечения непрерывного профессионального роста педагогов и специалистов, занятых в работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью, в 2020 г. обучающие мероприятия проведены для более 1200 человек из числа руководящего, педагогического и административного персонала образовательных организаций, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, психолого-медико-педагогических комиссий. Обучение проводилось в ГБОУ Краснодарского края «Институт развития образования» по 24 программам курсов повышения квалификации, каждая из которых рассчитана на 72 часа и разработана специалистами кафедры

коррекционной педагогики и психологии. Еще 5 педагогов дополнительного образования прошли курсы повышения квалификации в ГБОУ ИКП РАО по вопросам обучения детей с ОВЗ.

Особое внимание в крае уделяется реализации права на образование детей-инвалидов, проживающих в детских домах, школах-интернатах и домах-интернатах социальной защиты, продолжает развиваться система дополнительного образования, куда включаются обучающиеся с ОВЗ и с инвалидностью. В 2020 г. по программам дополнительного образования обучались 10 404 обучающихся с ОВЗ и 3655 обучающихся с инвалидностью, что на 17,2% больше, чем в 2019 г.

Прием на программы среднего профессионального образования (далее – СПО) лиц с инвалидностью в 2020 г. по сравнению с 2019 г. увеличился с 278 человек до 283 (на 2%). Всего численность инвалидов, обучающихся в образовательных организациях СПО, составила в 2020 г. 810 человек, численность обучающихся с ОВЗ – 0 человек.

Обеспечение доступности осуществляется за счет создания соответствующей инфраструктуры базовых профессиональных образовательных организаций (далее – БПОО) и ресурсных учебно-методических центров.

В Краснодарском крае функции БПОО возложены на ГБПОУ КК «Армавирский индустриально-строительный техникум» и ГАПОУ КК «Новороссийский колледж строительства и экономики». БПОО являются координаторами региональных программ сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и последующего трудоустройства.

Краснодарский край принимал участие в 2020 г. в мероприятиях национального проекта «Образование», посвященных образованию обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью. За счет средств, полученных по этому проекту, была обновлена материально-техническая база образовательных организаций, включая организации дополнительного образования.

Инклюзивное образовательное пространство также развивается и в высшем образовании Краснодарского края: в Кубанском государственном университете, его филиалах и в других вузах края. Например, в Южном институте менеджмента и в Кубанском государственном университете физической культуры, спорта и туризма созданы отделы по инклюзивному образованию, которые занимаются созданием специальных условий для обеспечения доступности среднего и высшего профессионального образования для инвалидов и лиц с ОВЗ. К ним относятся: беспрепятственный доступ в аудитории, читальный зал, библиотеку, комнаты для проживания, санитарные комнаты. Для них построены легкоатлетический манеж, пандусы, специальная платформа-подъемник для инвалидов-колясочников в обеденный зал и на случай пожара, стоянки для автотранспорта инвалидов.

Для студентов с ОВЗ в учебном процессе предоставляются индивидуальные графики обучения, создаются адаптированные программы, проводится профориентационная работа, создан центр технических средств обучения, осуществляется психолого-педагогическое сопровождение, установлено специальное оборудование для обучения студентов-инвалидов.

В 2018 г. был проведен V Всероссийский конкурс «Лучшая инклюзивная школа России». В номинации «Лучшая инклюзивная школа» СОШ № 10 поселка Ерик Апшеронского района вошла в десятку лучших и стала лауреатом, а новороссийский детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония» стал победителем и получил бронзу в номинации «Лучший инклюзивный детский сад».

Таким образом, в инклюзивном образовательном пространстве Краснодарского края созданы условия для обучения и воспитания лиц с ОВЗ. Но многое еще предстоит сделать.

В первую очередь необходимо создать новые методики, новые программы, электронные учебники с учетом нарушений, специальные наглядные пособия для обучения таких детей, специальную мебель и возможности обучать детей с ОВЗ с обычными детьми. Необходимо продолжить формирование инклюзивного образовательного пространства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азлецкая Е.А. Мониторинг готовности образовательных организаций к реализации инклюзивного образования как фактор его развития // Концепт. 20Т.С. 81-85.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Т.5. 1983.
3. Грабчук К.М. Реализация принципов преемственности и непрерывности в инклюзивном образовании Краснодарского края // Вестник Кемеров. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. 20№ 4. С. 17-23.
4. Инклюзия как бренд современного образования: коллективная монография / под ред. Е.А. Шумиловой, Л.П. Кузьмы. Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 20164 с.
5. Лебеденко Э.Ю., Эпоева К.В. Пути реализации инклюзивного образования на Кубани // В мире научных открытий. 20№ 11(87). С. 363-367.
6. Об образовании в РФ. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) //Собрание законодательства Российской Федерации. 31.12.20№ 53 (часть I). Ст. 7598.
7. О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы. Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 // Собрание законодательства РФ. 04.06.20№ Ст. 2994.
8. Шумилова Е.А. К вопросу о стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и ее реализация в региональных условиях / Е.А. Шумилова, Л.П. Кузьма, В.С. Власенко // В сб.: Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки. Сб. науч. тр. / Отв. ред. Л.М. Кобрина. СПб., 20С. 135-141.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «ВОЛШЕБНЫЙ ЧЕМОДАНЧИК» В РАБОТЕ С БЕЗРЕЧЕВЫМИ ДЕТЬМИ

Чапус Елизавета Сергеевна,

учитель-логопед,

МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 179»,

г. Краснодар, Россия

chapus88@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, с которыми сталкивается учитель-логопед в процессе организации коррекционной работы с безречевыми детьми. Приведены приемы и методы решения целого комплекса задач коррекционно-развивающего обучения детей дошкольного возраста с ТНР с помощью логопедического пособия «Волшебный чемоданчик».

Ключевые слова: безречевые дети, коррекционно-развивающие задачи, запуск речи, логопедические пособия

THE USE OF THE SPEECH THERAPY MANUAL "MAGIC SUITCASE" IN WORKING WITH NON-SPEECH CHILDREN

Elizaveta S. Chapus,

teacher-speech therapist,

MBDOU MO Krasnodar "Kindergarten No. 179",

Krasnodar, Russia

chapus88@mail.ru

Abstract. The article deals with the problems faced by a speech therapist teacher in the process of organizing correctional work with non-speech children. Techniques and methods for solving a whole range of problems of correctional and developmental education of preschool children with TNR with the help of the speech therapy manual "Magic Suitcase" are presented.

Keywords: speech-free children, correctional and developmental tasks, speech launch, speech therapy manuals

С каждым годом увеличивается число детей со сложной речевой патологией, в частности неговорящих детей. Многие имеют комплексное органическое нарушение, что значительно затрудняет логопедическую работу с ними. Что делать, если малыш не умеет говорить? Как помочь ему выразить свои мысли? С этой проблемой автор столкнулась, когда дети с тяжелыми речевыми патологиями стали появляться в ее группе. Возник вопрос: как же правильнее организовать всю работу, чтобы устранить эту проблему?

В 2018/19 уч. году группу среднего дошкольного возраста для детей с ТНР посещало 26 чел., из них неговорящих детей – 4 чел., ОНР 2-го уровня при дизартрии – 12 чел. (к ним мы отнесли и стертую дизартрию), ОНР 3-го уровня (у которых есть нарушение звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи, фонетико-фонематическое нарушение речи) – 10 человек.

Для диагностики неговорящих детей необходимо было найти оптимальный способ решения проблемы, чтобы уделить внимание и по времени, и по специфике нарушений.

На этапе диагностики автором статьи был определен такой алгоритм проведения обследования, чтобы ребенок захотел вступить в контакт. В ходе диагностики неговорящих детей выяснилось, что у одного ребенка необходимо развить понимание обращенной речи, формирование активной подражательной речевой деятельности, еще у одного ребенка необходимо формировать простое речевое высказывание, накопление и активизацию словаря. У двоих детей сильно нарушена слоговая структура речи, которую необходимо формировать, начиная с 1-го типа [1]. Основная цель логопедического воздействия на следующем этапе работы с неговорящими детьми – активизация звукоподражания. При этом качество произносимого звука значения не имеет, успехом считается уже то, что он присутствует и ребенок вообще способен его воспроизвести [5].

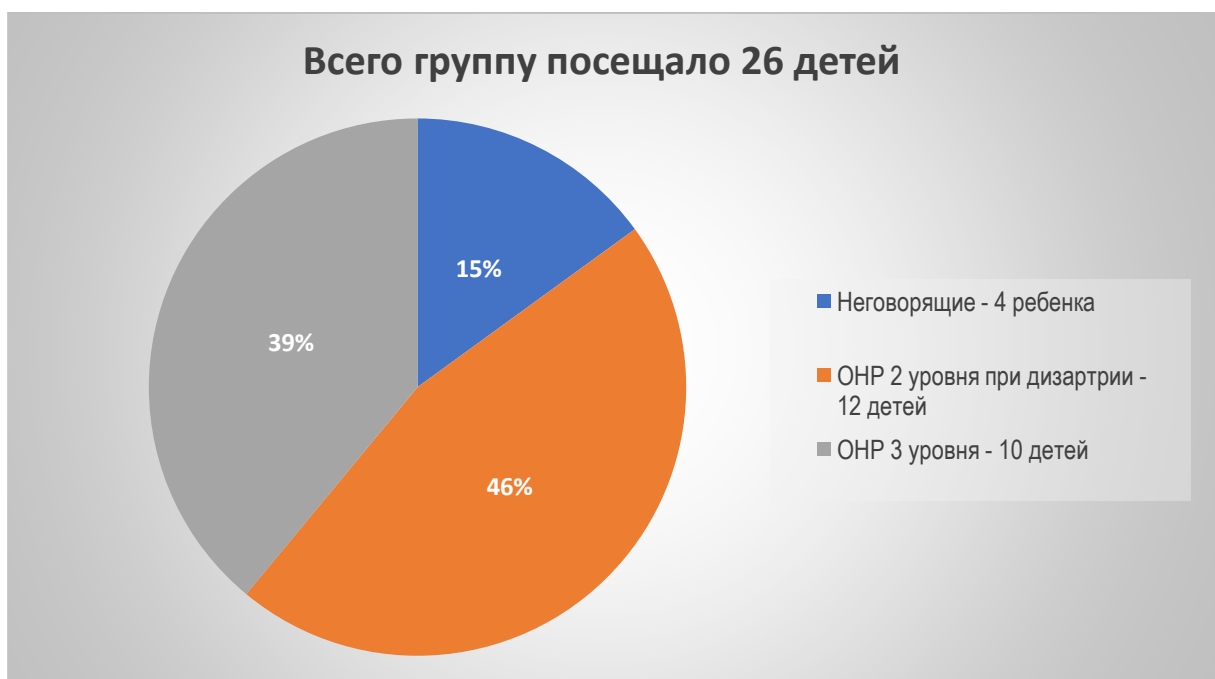


Рисунок 1. Диаграмма «Диагностика детей среднего дошкольного возраста с ТНР на начало учебного года»

В целях создания положительного настроения на совместную работу было изготовлено и использовано дидактическое пособие «Волшебный чемоданчик» (рис. 2). Пособие представляет собой чемоданчик-саквояж с боковыми застежками и набором предметов с «липучками», изготовленных из приятных на ощупь материалов – фетра и флисса. Чемоданчик полностью раскладывается, образуя игровое поле, на котором ребенок с помощью педагога или самостоятельно закрепляет необходимые предметы для дальнейшего обыгрывания [2].



Рисунок 2. Логопедическое игровое пособие «Волшебный чемоданчик»

Актуальность данного пособия заключается в том, что оно является многофункциональным и используется не только на этапе диагностики, но и применяется с целью решения целого комплекса задач коррекционно-развивающего обучения детей дошкольного возраста с ТНР. Когда уровень мотивации к речевому общению становится достаточным, начинается работа по развитию активного словаря. Еще на уровне лепетных и звукоподражательных слов строится фраза: «биби тпу» (машина едет), «ляля ааа» (кукла спит). Интересно, что на фоне лепетной речи вдруг появляется нормально произносимое слово. Ребенок несколько дней ходит и с наслаждением повторяет получившееся слово, сам вслушивается в новое звучание, демонстрирует его окружающим [4].

Интересный и эстетично оформленный материал способствует созданию у детей положительной мотивации к занятиям с учителем-логопедом.

Данное пособие также включает комплект карточек с описанием дидактических игр, направленных на развитие у детей внимания, памяти, мышления: «Запомни и назови», «Четвёртый – лишний», «Чего не стало?» и др. Пособие «Волшебный чемоданчик» позволяет задействовать у ребенка зрительный и тактильный анализаторы и повысить эффективность коррекционно-развивающей работы [3].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. М.: Детство-Пресс, 20144 с.
2. Ветчинкина Т. Игровая деятельность как средство коррекции речевых нарушений у дошкольника // Учитель. 20№ 3.

3. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий: Пособ. для учителя-дефектолога. / М.И. Лынская; под ред. С.Н. Шаховской. М.: ПАРАДИГМА, 20128 с. (Специальная коррекционная педагогика).
4. Кириллова Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учеб.-метод. пособ. М.: Сфера, 2064 с. (Библиотека Логопеда).
5. Нищева Н.В. Современная система коррекционной работы в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи с 3 до 7 лет. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 20624 с.

ПРОБЛЕМЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Черткоева Валентина Григорьевна,

ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»,
г. Владикавказ, Россия
Valgrich50@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются трудности, возникающие в процессе обучения математике у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Приводятся результаты обзора литературы по изучению проблем математического развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Дети с ОНР, как правило, испытывают трудности с обучением в школе, однако механизм, с помощью которого ОНР влияет на академические успехи детей, неясен. Исследуются характеристики, а также факторы, имеющие отношение к обучению математике детей с ОНР. Анализируются взаимосвязи между языком и успеваемостью дошкольников по задачам, опосредованным вербальными и невербальными требованиями. Полученные данные свидетельствуют о том, что связь между ОНР и математикой характеризуется более низкой эффективностью выполнения задач с более высокими вербальными требованиями. Результаты обсуждаются в отношении типичных образовательных программ и демонстрируют необходимость раннего выявления и вмешательства для оптимизации результатов. Конкретные рекомендации, данные в статье, включают: 1) оценку математических способностей; 2) переход от конкретного понимания к абстрактному; 3) использование стратегий, которые помогают обучающимся развивать математические способности; 4) использование математики для развития языка; 5) учет возможностей старших дошкольников.

Ключевые слова: математика, подготовка, старшие дошкольники, ОНР, систематический обзор литературы

PROBLEMS OF MATHEMATICAL DEVELOPMENT CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDERS

Valentina G. Cheertkoeva,

North Ossetian State Pedagogical Institute,
Vladikavkaz, Russia
Valgrich50@mail.ru

Annotation. The article examines the difficulties that arise in the process of teaching mathematics to children with general speech underdevelopment (GDL). The results of a literature review on the study of the problems of mathematical development of older preschool children with OHP are presented. Children with OHP tend to have difficulty learning in school, but the mechanism by which OHP affects children's academic success is unclear. The characteristics as well as factors relevant to the teaching of mathematics to children with OHP are investigated. The relationship between language and preschoolers' performance in tasks mediated by verbal and non-verbal requirements is analyzed. The data obtained indicate that the relationship between OHP and mathematics is characterized by lower efficiency in performing tasks with higher verbal requirements. The results are discussed in relation to typical educational

programs and demonstrate the need for early detection and intervention to optimize outcomes. Specific recommendations given in the article include: 1) an assessment of mathematical ability; 2) the transition from a concrete understanding to an abstract one; 3) using strategies that help learners develop math skills; 4) the use of mathematics for the development of the language; 5) taking into account the capabilities of older preschoolers.

Keywords: mathematics, preparation, senior preschoolers, ONR, systematic literature review

В настоящее время все большее внимание уделяется обучению математике в раннем детстве [2]. Дети, которые развивают математические способности в ранние годы, имеют прочные математические навыки в дошкольном учреждении (ДОУ) и сохраняют эти навыки в течение взрослого возраста [1; 2; 6, с. 763]. Если дети не осваивают математические навыки в раннем возрасте, они могут продолжать испытывать трудности с математикой на протяжении всего школьного обучения. Приобретение математических навыков в большей степени предсказывало успеваемость в школе, чем другие области развития (например, раннее чтение, социально-эмоциональное обучение).

К группам детей, которые с большей вероятностью столкнутся с трудностями в овладении математическими навыками в раннем возрасте, относятся дети с общим недоразвитием речи (ОНР) [12, с. 20]. Успешное развитие по образовательным областям в значительной степени зависит от способности ребенка понимать и использовать устную и письменную речь, что подвергает детей с нарушениями речи риску возникновения трудностей в обучении. Дети с ОНР имеют нарушения языковых способностей, которые не связаны с известной биомедицинской этиологией и не являются симптомом какого-либо заболевания у ребенка [7]. ОНР проявляется в большинстве случаев при недостаточном речевом внимании к ребенку со стороны родителей и может развиваться на фоне поздно проведенной коррекции патологии ротовой полости (короткая уздечка, расщелина мягкого или твердого нёба). Дети с ОНР подвержены риску возникновения трудностей в обучении в школе, поскольку ОНР, вероятно, сохранится в школьном возрасте и, как известно, влияет на планируемые результаты. Однако механизм, с помощью которого языковые нарушения влияют на академическую успеваемость, неясен. Вполне возможно, что эти дети имеют трудности из-за словесной нагрузки учебных инструкций и заданий. Вторая причина заключается в том, что различия, связанные с ОНР, выходят за рамки вербальной области и влияют на другие типы представлений. Более глубокое понимание связи между ОНР и академической успеваемостью может привести к разработке эффективных методов раннего выявления и вмешательства для педагогов и логопедов ДОУ, что, в свою очередь, может оптимизировать долгосрочные результаты у дошкольников с ОНР.

Одной из областей образования, которая имеет потенциал для выяснения взаимосвязи между ОНР и академическими трудностями, является математика (**познавательное развитие**). Исследования ясно продемонстрировали связь между ранними языковыми трудностями и более поздним развитием математических способностей. Исследования демонстрируют непосредственную связь между ранними языковыми способностями и более поздними математическими навыками. Языковые способности в старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) «предсказывали успеваемость учащихся по математике через год и в 11 лет» [12]. Существующие исследования четко указывают на сильную корреляцию между ранними нарушениями речи и математическими способностями в школьном возрасте [8; 11; 14]. Однако точная характеристика этой взаимосвязи остается неясной.

Учитывая растущее разнообразие детей, посещающих ДОУ, педагогам необходимо определить, как использовать математические навыки, которые будут соответствовать потребностям всех детей. Увеличилось количество смешанных детских садов, что означает, что педагоги призваны работать с детьми с самыми разными способностями. В результате педагоги часто несут ответственность за удовлетворение потребностей детей, которые обучаются по различным образовательным программам ДОУ. Другими словами, нередки случаи, когда педагоги и логопеды ДОУ наблюдают детей без проблем в развитии, тех, кто находится в группе риска, и детей с ОНР в одной группе.

Есть методы, которые продемонстрировали успех для специального образования и математического развития. Однако серьезную озабоченность среди педагогов ДОУ вызывает то, что подходы, обычно используемые в специальном образовании для преподавания математики, не только несовместимы с целостным подходом, обычно используемым для содействия овладению вторым естественным языком, но и могут даже подавлять языковое развитие [11, с. 320].

Что же тогда представляет собой эффективное обучение для учащихся с ограниченными возможностями обучения математике из детей с ОНР? Р. Герстен и Дж. Вудворд призывают к эффективному балансу между методами математического развития и специальными методами развития речи [11, с. 320]. Авторы предлагают предоставить дошкольникам с различными видами расстройств речи «увлекательный материал, понятную информацию и поддержку для выражения сложных идей и чувств» [там же].

В этой статье на основании обзора литературы дается краткое описание факторов, имеющих отношение к обучению математике учащихся с ОНР, а также анализируются взаимосвязи между языком и успеваемостью старших дошкольников по задачам, опосредованным вербальными и невербальными требованиями. Стратегии и тактики, обобщенные по итогам исследования, направлены на преодоление проблем математического развития у детей с ОНР.

Связь между ОНР и математикой представляет особый интерес, поскольку математика включает представления как в вербальной, так и невербальной областях. Это утверждение можно проиллюстрировать на «модели обработки чисел с тройным кодом» С. Дехана и Л. Соэна [9]. Модель, проиллюстрированная на рисунке 1, предполагает, что числовые задачи поддерживаются тремя типами ментальных представлений или «кодов»: визуальной арабской числовой формой, в которой числа представлены в виде цифровых строк; вербальной словесной рамкой, которая представляет числа в лингвистической форме; фрейм представления аналоговой величины, который состоит из семантических представлений приблизительной величины или точной величины. Все численные задачи, таким образом, включают доступ к одному или нескольким типам кода или выполнение преобразований из одного кода в другой. Поскольку существует несколько маршрутов, которые связывают каждый тип кода с двумя другими типами кода, можно получить доступ к двум типам кода без обработки третьего кода. Это важно, потому что исследователи могут разрабатывать задачи, которые направлены на то, чтобы предъявлять высокие требования конкретно к определенным типам кода при минимизации требований к другим, чтобы исследовать различные типы представлений. Что касается языка, актуализируется изучение эффективности выполнения задач с высокой вербальной нагрузкой по сравнению с задачами, которые минимизируют вербальную нагрузку и предъявляют требования к визуальным или визуальным системам.

Меры, обычно используемые для оценки математических способностей детей, включают транскодирование, счет, арифметику, сравнение величин, числовые линии, сюжетные задачи и концептуальные задачи. Модель тройного кода предполагает, что эти задачи опираются на различные типы ментальных представлений, что позволяет

нам понять различные типы требований, предъявляемых математическими задачами. Транскодирование чисел, при котором участник называет письменную цифру или записывает цифру, соответствующую произносимому числу, включает в себя преобразование визуальных представлений формы арабского числа в вербальные представления словесного фрейма и наоборот. Подсчет и арифметические задачи основаны на вербальных представлениях фрейма слов, хотя некоторые вариации арифметических задач могут также включать визуальную арабскую форму чисел и аналоговую рамку представления величины. Напротив, вербальные требования, как правило, невелики в задачах числовой строки, если только задача не требует сопоставления произносимого числа с числовой строкой, подразумевающей вербальные представления. Задачи сравнения величин обычно используются для оценки символических и несимволических представлений величины и, как ожидается, не будут иметь высокой вербальной нагрузки. В рамках модели с тройным кодом версия сравнения чисел этой задачи опирается на маршрут от визуальной формы к аналоговому представлению величины, в то время как задача сравнения точек требует только представления величины, учитывая, что в задаче нет цифр.

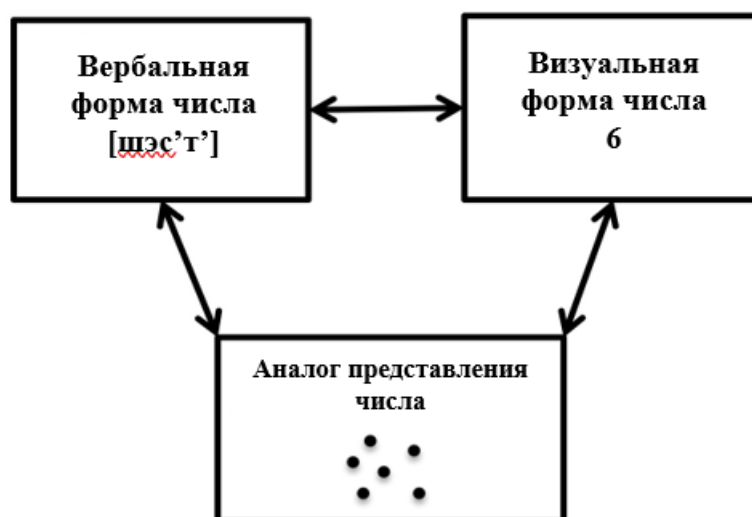


Рисунок 1. Иллюстрация модели тройного кода обработки чисел С. Дехана и Л. Соэна

Используя модель тройного кода (рисунок 1), мы можем предсказать, как будут отличаться результаты по математике у детей с ОНР. Связь между ОНР и математикой теоретически может проявляться в трех формах, каждая из которых будет проявляться в виде различных моделей выполнения задач, описанных выше.

ОНР может оказывать широкое влияние на язык во многих областях, что создаст барьер для обучения математике. Этот вывод согласуется с теорией ОНР, специфичной для конкретной области, в которой основной дефицит, лежащий в основе ОНР, специфичен для вербальной области, включая аспекты синтаксиса или фонологии. В соответствии с этим проблемы с повышенными вербальными требованиями будут особенно трудными для детей с ОНР. Ожидается, что эти дети будут бороться с проблемами транскодирования чисел, счета, арифметики. Однако дети с ОНР также могут получить концептуальное понимание математики, аналогичное типично развивающимся сверстникам (TD), когда лингвистическая нагрузка обучения или оценки снижается [4, с. 130]. Дети владеют практическими навыками счета, выполняют действия сложения и вычитания, могут составить сериационный ряд по длине, ширине, высоте, дифференцируют предметы по величине. Однако их знания неустойчивы, выполнение заданий требует постоянной зрительной опоры [4].

С другой стороны, язык и математическое познание могут быть связаны на репрезентативном уровне, так что один и тот же основополагающий фактор будет объяснять язык и числовую обработку в ОНР. Это привело бы к конкретным недостаткам в представлении чисел и числовых отношений. Это согласуется с общими теориями ОНР, которые предполагают основной дефицит в более общем когнитивном механизме, таком как скорость обработки. В соответствии с этим языковые нарушения при ОНР являются не только препятствием для обучения в вербальном формате, но и влияют на построение или обработку представлений в других областях, таких как математика. Таким образом, ожидается, что трудности выйдут за рамки вербальной области и будут влиять на задачи, основанные на визуальных представлениях или представлениях величины, таких как задачи числовой линии и сравнения величин.

Таким образом, математические представления и математическая лексика у детей с нарушениями речи отличаются от возрастных нормативов [4, с. 130]. Нарушения, наблюдаемые у детей с ОНР, в наибольшей степени согласуются с предметно-специфическими теориями ОНР, в которых ОНР влияет на выполнение вербально опосредованных математических задач. Плохая математическая успеваемость у детей с ОНР может быть связана именно с проблемами представления и обработки информации в вербальной модальности. В рамках типичных учебных программ по математике в ДОУ этот тип нарушений может повлиять на академические успехи детей по пяти направлениям: чувство чисел и нумерация; измерение; геометрия и чувство пространства; построение паттернов и арифметика; управление данными. Потенциальное воздействие ОНР на каждую из этих областей описано в таблице 1.

Таблица 1 Потенциальное влияние ОНР на математическое развитие

Область	Примеры задач	Потенциальное влияние
Чувство числа и нумерация	Подсчет; математические операции; понимание числа и величины	Концептуальное понимание числа и величины в норме, но есть проблемы при подсчете и операциях
Измерение	Понимание измеримых атрибутов, единиц измерения и взаимосвязей между единицами измерения	Концептуальное понимание измерения в норме, но некоторые проблемы в задачах измерения, связанные с трудностями подсчета
Геометрия и чувство пространства	Распознавание форм и фигур; понимание геометрических свойств	Производительность аналогична детям с нормальным развитием речи из-за визуального пространственного фокуса
Построение паттернов и арифметика	Распознавание, описание и обобщение паттернов	Производительность аналогична производительности детей с нормальным речевым развитием в задачах со сниженной вербальной нагрузкой; есть некоторые нарушения с арифметическими вычислениями
Управление данными	Сбор, организация и отображение данных	Повышается производительность при организации и отображении данных при снижении вербальной нагрузки; остаются некоторые нарушения в процедурах управления данными

Источник: составлено автором по итогам анализа литературы.

Также важно учитывать влияние формата обучения на математическое развитие. Устная и письменная речь являются основным методом обучения в образовательных учреждениях. Дети с ОНР могут изо всех сил пытаться выучить новую лексику и понять сложный язык, используемый для передачи математических понятий, создавая барьер для обучения в вербальных учебных форматах. Четкая взаимосвязь, наблюдаемая между ОНР и вербально опосредованными математическими задачами, предполагает, что лингвистическая нагрузка обучения может способствовать трудностям в изучении, использовании и понимании языка, необходимого для овладения математическими навыками и демонстрации компетентности в этой области. Как показало исследование Т.И. Дуевой, дети с ОНР испытывают трудности в понимании инструкций, не понимают лексического значения математических терминов, не могут оперировать ими. Все это осложняет обобщение полученных знаний, включение их в новую систему математических понятий [3, с. 76-77].

Стратегии, снижающие лингвистическую нагрузку на занятия в ДОУ, могут помочь детям с ОНР компенсировать вербальные трудности в математике. Математические занятия часто включают в себя устно-требовательные методы обучения, такие как заучивание наизусть соответствующего материала по арифметике. Дети с ОНР могут учиться более успешно, когда занятия в группе включают несколько способов или манипуляций для снижения вербальных требований. В частности, недавнее пилотное исследование дает многообещающие доказательства того, что обучение математике с акцентом на визуализацию может улучшить навыки счета у детей с ОНР [16]. В этом исследовании дошкольники с ОНР завершили учебную программу по математике «Right Start», которая проводилась в течение одного учебного года в небольшой группе детей. Программа включает визуализацию с использованием манипулятивов, таких как счеты, плитки, карты с символами, представляющими числовые величины, и карты с цифрами. Обучающиеся сначала начинают применять математические понятия, используя конкретный манипулятор, такой как плитки или счеты, затем используют такой манипулятор, как карты с точками или метками для представления количества, и наконец используют абстрактное представление, такое как карты с цифрами. При этом педагогам рекомендуется делать акцент на понимании, а не на зубрежке и стимулировать обсуждение с детьми этих концепций.

В исследовании Р. Мононен и соавторы представили результаты выполнения математических задач у детей с ОНР, получавших вмешательство, сравнивали с их сверстниками, получавшими обычное математическое развитие [16, с. 1000]. До вмешательства дети с ОНР имели более слабые навыки раннего счета по сравнению со сверстниками. Однако после вмешательства дети с ОНР показали значительное улучшение и выполняли аналогично своим сверстникам задачи по сравнению чисел и арифметике. Группа с ОНР продолжала выполнять почти возрастные задания на уровне шести месяцев после вмешательства по сравнению чисел и арифметике. Остается неясным, были ли улучшения в математических показателях после вмешательства связаны с улучшением вербальных математических навыков или визуальная направленность вмешательства позволила детям больше полагаться на неповрежденные визуальные представления чисел. Тем не менее это исследование дает обнадеживающие результаты, свидетельствующие о том, что ранние навыки счета у детей с ОНР могут принести пользу, когда обучение математике сфокусировано на визуализации и понимании концепций, а не на заучивании.

Таким образом, литература в совокупности демонстрирует необходимость осознания влияния ОНР на обучение по образовательным программам, выходящим за рамки языковых искусств. Настоящий обзор показывает, что дети с ОНР, скорее всего, будут бороться с любыми математическими задачами, которые предъявляют

требования к вербальной области. Это включает в себя такие навыки, как перекодирование чисел, подсчет и арифметика, которые формируют строительные блоки последующего обучения в математическом образовании. Дополнительная проблема заключается в том, что язык является основным средством обучения и ОНР влияет на способность детей понимать содержание, представленное на занятии, и демонстрировать обучение, если это необходимо, используя устную или письменную речь. Обучение математике, которое снижает вербальные требования и задействует несколько методов, может способствовать лучшему обучению математике и улучшить долгосрочные академические результаты для всех детей с ОНР.

Предлагаемые стратегии и тактики преодоления проблем математического развития у детей с ОНР

1. Оценка математических способностей

Индивидуальные потребности и сильные стороны различаются у всех дошкольников, включая детей с ОНР. Дети с ОНР могут обладать высокими способностями к математике, но при этом не быть в состоянии передать эту способность из-за языковых ограничений или коммуникативных навыков [5, с. 70]. Поэтому очень важно, чтобы математические способности оценивались на основе когнитивных способностей, а не предполагались на основе владения детьми устной речью или из-за особенностей развития, которые влияют на коммуникативные навыки.

Исследователь Дж.Ф. Коули предложил процедуру оценки, состоящую из трех этапов: измерения, оценки и диагностики [25, с. 32]. Основная цель оценки состоит в том, чтобы сравнить производительность одного или нескольких детей с показателями других, в первую очередь с помощью процедур, соответствующих нормам, а также интегрировать педагогическое и логопедическое наблюдение в оценку способностей и успеваемости дошкольников по математике.

2. Переход от конкретного к абстрактному

Математика может использоваться для соединения языка конкретного опыта с развитием абстрактных понятий. Важно начать разработку концепции с конкретных материалов. Затем манипуляции с конкретными материалами поддерживаются и расширяются с помощью языка. Часто учащимся с ОНР трудно связать язык с действиями, воспоминаниями и концепциями. Поскольку нарушение обучаемости часто связано с трудностями при обработке языка, учащимся с ОНР может быть особенно трудно изучать математику, когда она преподается исключительно устно. Невербальные пути понимания могут снизить роль языка в математическом развитии. Манипуляции с конкретными материалами, тщательно привязанные к словесному описанию визуальных и кинестетических образов, укрепляют понимание соответствующих концепций.

Вербальная маркировка – это стратегия, которая обеспечивает язык для визуальных форм, когда ими манипулируют, и при этом они пространственно представлены [14, с. 43]. Важным аспектом этой стратегии является конкретный характер учебной задачи. Использование языка может быть самым сложным аспектом начального этапа вербальной маркировки. Слова могут быть неизвестными, а точность утверждения, используемого для описания процесса, может быть неудобной. Соответственно, сначала ребенку нужно помочь сформировать внутреннюю модель, описать идею или процесс без использования манипуляторов или визуальных подсказок. Использование языка на этом этапе может сильно зависеть от действия. Ребенку может быть трудно закрыть глаза и запомнить идею и понятие. Обучающиеся могут попрактиковаться в привязке языка к визуальному и кинестетическому действию. Полезно использовать манипуляторы с закрытыми глазами, когда дети устно описывают процесс. Через какое-то время подсказки ребенку больше не понадобятся.

На этом этапе уже будет сформирована внутренняя модель. В завершение можно ввести стандартное письменное вычитание. Очевидно, что для вербальной маркировки используется какое-то упражнение, но это не упражнение для сведения к минимуму речевых ошибок. В словесных обозначениях упражнение используется как инструмент для установления связей и укрепления понимания математики в значимом контексте.

3. Использование стратегий для помощи в развитии концепции

Одним из методов, который использует когнитивные стратегии, чтобы помочь детям развивать концепции, является «освоение концепций» (attainment concept [13]). Освоение концепций во многом похоже на категоризацию, поскольку помогает учащимся изучать категории и требует от учащихся принятия решений о группировке на основе атрибутов. Учащиеся сравнивают и противопоставляют примеры, содержащие атрибуты концепции (положительные образцы), с примерами, которые не содержат этих атрибутов (отрицательные образцы). Б. Джойс, М. Вейл и Б. Шоверс указали, что, в отличие от категоризации, постижение концепции требует от учащихся определения атрибутов категории, которая уже сформирована в сознании другого человека. Эти стратегии содержат инструкции по конкретным концепциям и могут помочь детям понять природу концепций [13]. Освоение концепций можно использовать для детей любого возраста и в рамках программы ДОУ по математике.

4. Использование математики для развития речи

Дети с ОНР, у которых есть дефицит рецептивных или выразительных языковых навыков, получают пользу от изучения языка математики, поскольку они развивают точный словарный запас, последовательность и навыки понимания на своем родном языке. Им нужно время, чтобы задать собственные вопросы и изучить способы ответа на них. Важно дать детям возможность поговорить со сверстниками и взрослыми, чтобы они могли экспериментировать и проверять свои собственные идеи.

Математика учит «предсказуемым образцам» и может способствовать естественному овладению социальными и академическими навыками.

5. Принятие во внимание сильных сторон обучающихся

Часто детям с ОНР трудно распознать свои собственные сильные стороны в обучении и конкретные области, в которых необходимо совершенствоваться. Информацию можно получить из диагностических отчетов, написанных после первоначальной оценки, а также из тестов и наблюдений педагогов и логопедов. Некоторые дети обучаются лучше всего, когда материал представлен визуально, другие – с помощью кинестетических способов. Дети могут научиться извлекать выгоду из своих сильных сторон, когда им указывают на эти сильные стороны. Также полезно, если педагоги готовы моделировать признание и использовать свои личные сильные стороны. Следующие рекомендации могут быть полезны педагогам ДОУ в математическом развитии детей с ОНР.

Для детей, которые учатся на наглядных материалах, графические изображения дают гораздо больше подсказок, чем слова, которые трудно читать или визуализировать. Дети с ОНР могут извлечь пользу из рисования или изучения изображений, диаграмм для представления задач рассказа. Цветовая кодировка шагов занятий или демонстрационных материалов служит дополнительными подсказками для передачи важной информации. Дети, использующие маркеры, могут научиться определять и отмечать важную информацию.

Демонстрация плюс постоянная модель – это стратегия, которая может быть очень эффективной для овладения детьми простейших вычислений [17, с. 70]. Эта стратегия особенно подходит для овладения математическими навыками, а не для изучения математических понятий. Метод основан на принципах прямого обучения, анализа задач и индивидуального обучения и особенно полезен в организации и запоминании последовательности многоэтапных алгоритмов. Демонстрация плюс

постоянная модель состоит из трех основных этапов. Во-первых, педагог определяет, что ребенок уже знает о конкретном математическом навыке. Во-вторых, педагог выбирает или составляет рабочие материалы так, чтобы были представлены только те проблемы, которые были выявлены на уровне обучения. В-третьих, педагог демонстрирует навык, которому нужно научить, и контролирует ребенка в процессе управляемой практики. Этот последний шаг – ключ к стратегии. Когда педагог демонстрирует навык, пример выделяется и остается для обучающегося в качестве постоянной модели. По мере того, как ребенка направляют через управляемую практику, эта работа также выделяется, что позволяет ему вернуться к недавно завершенной работе в качестве модели.

Для детей старшего дошкольного возраста с кинестетическими способностями манипуляторы с тактильной маркировкой помогают определять границы. Возможно, например, использование градуированных цилиндров и инструментов для измерения, которые имеют тактильные метки в дополнение к визуальным меткам, обычно используемым для измерения. Другим примером материалов с тактильными подсказками могут быть кубики с углублениями, которые служат визуальной и кинестетической подсказкой, которые можно соединить и разобрать. Эти типы границ служат дополнительными тактильными ориентирами для дошколят с кинестетическими способностями.

Выводы

Несмотря на то, что педагоги могут считать математику универсальной дисциплиной, существуют факторы, непосредственно связанные с языком и познанием, которые необходимо учитывать при математическом развитии дошкольников. При его тщательной оценке, планировании и реализации дети с ОНР могут добиться успеха в математике. В статье мы представили ряд рекомендаций и стратегий, которые помогут педагогам ДОУ удовлетворять разнообразные потребности развития детей с ОНР: 1) оценка математических способностей; 2) переход от конкретного понимания к абстрактному; 3) использование стратегий, которые помогают обучающимся развивать математические способности; 4) использование математики для развития языка; 5) учет возможностей детей. Несомненно, приветствуется творческий подход к выявлению или разработке дополнительных стратегий развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баряева Л.Б. Структура и содержание математического образования дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Казанский педагогический журнал. 20№ 6-1. С. 125-131.
2. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. М.: ВЛАДОС, 20400 с.
3. Диева Т.И. Особенности математических представлений детей с нарушениями речи // Ученые записки. Электрон. науч. журнал Курск. гос. ун-та. 20№ 4 (16). С. 197-199.
4. Жданова О.А. Особенности математической лексики дошкольников с общим недоразвитием речи // Вестник Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова. 20№ 2. С. 127-130.
5. Ромусик М.Н. Особенности коммуникации и личностной активности детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Сибирский педагогический журнал. 20№ С. 69-77.
6. Арнольд Д.Х., Фишер П.Х., Докторофф Г.Л., Доббс Дж. Ускорение развития математики в начальных классах // Журнал педагогической психологии. 20№ С. 762-770.

7. Бишоп Д.В.М., Сноулинг М.Дж., Томпсон П.А., Гринхалг Т. Фаза 2 CATALISE: Многонациональное и междисциплинарное исследование Delphi consensus проблем языкового развития: Терминология // Журнал детской психологии и психиатрии и смежных дисциплин. 20URL: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721> (дата обращения: 02.03.2021).
8. Коули Дж.Ф. Неспособность к обучению и оценка математики. В J.F. Cawley (Ред.), Практическая математика: Оценка обучающихся инвалидов. Rockville, MD: Aspen Systems Corporation, 19С. 1-40.
9. Деэн С., Коэн Л. К анатомической и функциональной модели обработки чисел. Математическое познание, 19URL: <https://doi.org/10.1155/2014/461647> (дата обращения: 15.04.2021).
10. Дюркин К., Мок П.Л.Х., Контти-Рамсен Г. Основные предметы в конце начальной школы: выявление и объяснение относительных сильных сторон детей со специфическими нарушениями речи (SLI) // Международный журнал нарушений языка и коммуникации. 20№ 50(2). С. 226-240.
11. Герстен Р., Вудворд Дж. Учащиеся языковых меньшинств и специальное образование: проблемы, тенденции и парадоксы // Исключительные дети. 19№ С. 310-322.
12. Хокинс-Лир С., Гришем-Браун Дж. Обучение ранним математическим навыкам детей с ограниченными возможностями в сельских смешанных условиях раннего детства // Сельское специальное образование, 20№ 38(1). С. 15-25.
13. Джойс Б., Вейль М., Душ Б. Модели обучения. 4-е изд. Нидхэм-Хайтс, Массачусетс: Аллин и Бэкон, 19URL: <http://www.sciepub.com/reference/129101> (дата обращения: 12.04.2021).
14. Кибель М. Связь языка с действием. В Т.Р. Miles & Е. Miles (Ред.), Дислексия и математика. Лондон: Routledge, 19С. 42-57.
15. Kroesbergen J., Van J.E.H. Luit Математические вмешательства для детей с особыми образовательными потребностями: метаанализ // Коррекционное и специальное образование. 20№ 24(2). URL: https://www.researchgate.net/publication/46641659_Mathematics_Interventions_for_Children_with_Special_Educational_Needs_A_Meta-Analysis (дата обращения: 10.05.2021).
16. Мононен Р., Ауньо П., Копонен Т. Экспериментальное исследование влияния обучения правильному началу на ранние навыки счета у детей с определенными нарушениями речи. Исследования в области нарушений развития. 20№ 35(5). С. 999-1014.
17. Ривера Д., Смит Д.Д. Влияние моделирования на приобретение и сайты. Ежеквартально. 19№ С. 69-80.

**НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ Л.С. ВЫГОТСКОГО КАК ОСНОВА ПРАКТИКИ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Шевченко Людмила Евгеньевна,
ГБОУ ДПО «Институт развития образования»,
г. Краснодар, Россия
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»,
г. Армавир, Россия
sheva_arm@mail.ru

Аннотация. Выделение наиболее значимых идей Л.С. Выготского для теоретико-методологического обоснования инклюзивных процессов в российской системе образования является целью представленного в статье исследования.

В данной статье рассмотрены положения, имеющие концептуальную ценность и практическую значимость для реализации инклюзивной практики в системе образования. А также освещен ряд проблем оказания помощи детям, имеющим нарушения психофизического развития, исследуемые Л.С. Выготским, которые остаются актуальными для современной специальной педагогики и психологии. Актуализируются тенденции и проблемы инклюзивного образования, вопросы комплексного сопровождения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Автор делает вывод о том, что, имея в своей основе исследования Л.С. Выготского, инклюзивные процессы в системе отечественного образования в полной мере соотносятся с веяниями времени и способствуют реализации прав детей с ОВЗ на образование.

Ключевые слова: инклюзивное образование, комплексное сопровождение, особые образовательные потребности

L.S. VYGOTSKY'S SCIENTIFIC LEGACY AS THE FOUNDATION FOR INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Lyudmila E. Shevchenko,
Institute for Educational Development,
Krasnodar, Russia
Armavir state pedagogical university,
Armavir, Russia
sheva_arm@mail.ru

Abstract. The selection of the most significant ideas of L.S. Vygotsky for the theoretical and methodological justification of inclusive processes in the Russian education system is the goal of the study presented in the article.

This article examines provisions of conceptual value and practical importance for the implementation of inclusive practices in the education system. A number of problems of helping children with psychophysical development disorders, studied by L.S. Vygotsky, which remain relevant for modern special pedagogy and psychology, are considered. Trends and problems of inclusive education, issues of integrated support for students with disabilities and disabilities are becoming actualized.

The author concludes that, having at its core research L.S. Vygotsky, inclusive processes in the system of national education fully correlate with the trends of time and contribute to the realization of the rights of children with HIA to education.

Key words: inclusive education, comprehensive support, special educational needs

Научный мир в 2021 г. отмечает 125-летие со дня рождения Льва Семёновича Выготского, который занял исключительное место в истории дефектологии и психологии. По-новому актуальными остаются его идеи о необходимости взаимодействия детей с психофизическими нарушениями с их нормально развивающимися сверстниками, интеграции специального и массового образования, включения детей с проблемами в развитии в практическую деятельность. Будучи основателем дефектологии как науки Л.С. Выготский подчеркивал, что «человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие, но гораздо раньше оно победит их социально и педагогически, чем медицински и биологически» [2].

Этому служат его идеи о соблюдении комплексного подхода в изучении детей с психофизическими нарушениями; о роли социальной компенсации дефекта; о необходимости оказания ранней помощи детям, включающей диагностику и коррекцию; необходимости учета в работе с детьми зон актуального и ближайшего развития и др. Исследование Л.С. Выготским проблемы соотношения обучения и развития показало, что обучение должно вести за собой развитие, то есть предшествовать, забегать вперед. Особенно важным для педагога он считал умение разобраться в своеобразии пути продвижения ребенка в развитии, то есть понимание «закона превращения минуса дефекта в плюс компенсации» [1, с. 117].

Благодаря научной деятельности Л.С. Выготского вопрос отношения среды и ребенка, разрабатываемый С.Т. Шацким, И.А. Сикорским, Г.Я. Трошиным и другими выдающимися учеными, получил колоссальное развитие [5]. Именно в среде он видел источник развития высших психических функций ребенка, подчеркивал мысль о том, что развитие ребенка подчиняется общественно-историческим законам, а не биологическим. Осмысление этих взглядов позволяет еще глубже осознать перспективу развития современной системы образования, ориентированной на реализацию равенства прав на образование любого ребенка.

В основу идеи преемственной модели инклюзивного образования взято положение Л.С. Выготского о том, что «процесс развития диалектически подготавливает следующий за ним и превращается, переходит в новый тип развития» [3, с. 21] При реализации принципа преемственности в системе инклюзивного образования создаются условия для последовательного овладения здоровым ребенком и ребенком с ограниченными возможностями здоровья культурой отношений.

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского в своей основе имеет утверждение о том, что изменение качества социальной ситуации жизнедеятельности человека является основой его психического развития. Совместное обучение и воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья со здоровыми сверстниками способствует улучшению качества социальной ситуации его развития. В учреждениях образования, реализующих инклюзивную практику, у детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормотипичных сверстников появляется возможность приобретения опыта взаимодействия друг с другом. По мнению Л.С. Выготского [4], ситуации социального взаимодействия детерминируют психическое развитие ребенка. И если образовательная среда будет безопасной для ребенка и

адаптированной к его особым образовательным потребностям, то процесс его развития будет более успешным.

Инклюзивная модель обучения, исходя из анализа научного наследия Л.С. Выготского, является одним из «обходных путей» культурного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, расширяющим возможности его включения в социум [6].

Позитивным потенциалом для развития инклюзивного образования является еще одно положение культурно-исторической концепции, заключающееся в том, что главными движущими моментами психического развития человека являются обучение и воспитание. Этот тезис в полной мере касается всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и предполагает создание необходимых условий для удовлетворения образовательных потребностей.

На протяжении многих десятилетий идеи Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития являются методологической основой педагогики поддержки и развивающего обучения.

Постулат, выдвинутый Л.С. Выготским, о том, что только в процессе обучения при тесном взаимодействии со взрослыми и сверстниками возможно формирование зоны ближайшего развития у ребенка с психофизическими нарушениями, лежит в основе внедрения в инклюзивную практику групповых (совместных) форм занятий [7]. Именно в процессе работы в группе ребенок с ограниченными возможностями здоровья приобретает навык самостоятельной работы.

В настоящее время в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) актуальными остаются взгляды Л.С. Выготского на роль игры и игровой деятельности в обучении и воспитании. Выдающийся педагог придавал большое значение игре в развитии высших психических функций ребенка с психофизическими нарушениями, его коммуникативных способностей и регулятивных механизмов деятельности.

Таким образом, представим некоторые выводы.

1. Л.С. Выготским обосновано учение о наличии здоровых задатков у ребенка с нарушением психофизического развития.
2. Одним из стратегических направлений отечественной образовательной политики и практики является инклюзивное образование.
3. Инклюзивные процессы в системе отечественного образования, опираясь на исследования Л.С. Выготского, не только соотносятся с веяниями времени, но и способствуют реализации прав детей с ограниченными возможностями здоровья на образование.
4. Идеи Л.С. Выготского и его научной школы лежат в основе мировоззрения нового поколения психологов и дефектологов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. М: Просвещение, 19527 с.
2. Выготский Л.С. Педология и смежные с ней науки [Электронный ресурс] / Л.С. Выготский. URL: <http://psihilib.ru/mqppu/periodica/Pedologia071931>
3. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Прimitив. Ребенок / Л.С.Выготский, А.Р.Лурия. М.: Педагогика-Пресс, 19224 с.

4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. А.М. Штутиной, Л.М. Маловой. М.: АСТ, 20678 с.
5. Гончарова Е.Л. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Сб. науч. тр. и проек. мат-лов ИПН РАО «Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования». М.: ИПН РАО, 19С. 105-112.
6. Лопатина В.И. Широкие аспекты инклюзивного образования (Обсуждаем проблему) / В.И. Лопатина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 20№ 6. С. 11-
7. Особые дети в обществе: Сб. науч. докладов и тезисов выступ. участ. Всерос. съезда дефектол. 26-28 октября 2015 г. // М.: НМЦ «СУВАГ», 20280 с.

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шушкова Виктория Александровна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
viktoriya.shushkova97@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена необходимости развития экспрессивной речи у детей раннего и младшего дошкольного возраста. Приведены результаты экспериментального исследования сформированности экспрессивной речи у воспитанников дошкольной образовательной организации. Предложены направления коррекционно-развивающей работы в рамках развития экспрессивной речи у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: экспрессивная речь, коррекционно-развивающая работа, ранний и младший дошкольный возраст

TO THE QUESTION OF THE NEED FOR DEVELOPMENT OF EXPRESSIVE SPEECH IN INFANTS AND PRESCHOOL AGE

Viktoriya A. Shushkova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
viktoriya.shushkova97@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the need for the development of expressive speech in children of early and junior preschool age. The results of an experimental study of the formation of expressive speech among pupils of a preschool educational organization are presented. The directions of correctional and developmental work in the framework of the development of expressive speech in children of early and junior preschool age are proposed.

Keywords: expressive speech, correctional and developmental work, infants and junior preschool age

В последние годы развитие коррекционной педагогики характеризуется усилением внимания к проблеме раннего распознавания, профилактики и преодоления нарушений развития. В коррекционной педагогике появилось новое направление – превентивное коррекционное воздействие. Это связано с правомерностью утверждения, что эффективность коррекционно-педагогической работы намного выше в отношении детей раннего и младшего дошкольного возраста.

В этой статье мы хотим показать необходимость формирования и развития экспрессивной речи у детей раннего и младшего дошкольного возраста и обосновать условия осуществления коррекционно-развивающей работы с данной категорией детей.

Актуальность и востребованность исследуемой проблемы определяется реальными потребностями системы отечественного дошкольного образования и существующими противоречиями:

- между ростом количества детей с речевыми нарушениями и отсутствием возможности оказания коррекционно-логопедической помощи всем нуждающимся в условиях дошкольной образовательной организации общеразвивающего вида;

- между необходимостью участия родителей в коррекционно-логопедическом процессе и отсутствием эффективных технологий взаимодействия образовательной организации и семьи по данному направлению;

- между большим количеством детей «группы риска» раннего возраста, имеющих предпосылки к появлению речевых нарушений, и отсутствием отлаженного механизма раннего коррекционно-профилактического воздействия;

- между разработкой принципиально новых подходов в ранней коррекционно-развивающей помощи и однонаправленностью методического материала, ограниченностью задач, решаемых посредством одной методики по развитию экспрессивной речи у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Для адекватного планирования коррекционно-развивающей работы в рамках развития экспрессивной речи у дошкольников и определения ее эффективности был проведен констатирующий эксперимент. На данном этапе работы нами была поставлена задача составления диагностического комплекса по выявлению уровня сформированности экспрессивной речи у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

На основе актуальных для нашего исследования диагностических материалов («Логопедическое обследование детей 2–4 лет» О.Е. Громовой и Г.Н. Соломатиной, «Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей 2-3 лет» Е.А. Стребелевой, «Методика проведения педагогической диагностики учителем-логопедом» Н.В. Нищевой [1; 2; 3]), а также исходя из определения «экспрессивной речи», мы составили собственный вариант диагностической методики. Ее цель – в игровой форме исследовать каждый компонент экспрессивной речи у детей 2–4 лет:

- звукопроизношение;
- слоговую структуру слов;
- характер экспрессивной речи;
- активный словарь;
- грамматический строй речи;
- динамическую сторону речи;
- фонематические процессы.

Наше исследование было проведено на базе МБДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад № 133». Первый этап экспериментального исследования проводился в сентябре 2019 г. В нем участвовали 87 воспитанников ДОО в возрасте от 2 до 4 лет. Для наглядности результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1 Результаты исследования компонентов экспрессивной речи у детей раннего и младшего дошкольного возраста

Компоненты экспрессивной речи	Соответствует возрастной норме	Сформировано недостаточно	Не сформировано
Звукопроизношение	16 испытуемых	68 испытуемых	3 испытуемых
Слоговая структура слов	14 испытуемых	70 испытуемых	3 испытуемых
Активный словарь	14 испытуемых	70 испытуемых	3 испытуемых
Грамматический строй речи	9 испытуемых	75 испытуемых	3 испытуемых
Фонематические процессы	19 испытуемых	65 испытуемых	3 испытуемых

По результатам анализа диагностики экспрессивной речи мы выяснили:

- звукопроизношение достаточно сформировано у 18% испытуемых, у 78% дошкольников сформировано недостаточно;
- слоговая структура соответствует возрастной норме у 16% детей, у 80% детей сформирована недостаточно;
- активный словарь достаточно сформирован у 16% детей, у 80% детей сформирован недостаточно;
- грамматический строй речи соответствует возрастной норме у 10% диагностируемых дошкольников, у 86% детей сформирован недостаточно;
- фонематические процессы сформированы достаточно у 22% детей, у 75% детей сформированы недостаточно;
- 3% детей мы можем отнести к категории «безречевых».

Что касается характера экспрессивной речи, то по результатам диагностики мы выявили, что 15 воспитанников раннего и младшего дошкольного возраста (17%) пользуются однословной речью, 60 детей (69%) – фразовой, 9 детей (10%) – связной.

Исследование состояния динамической стороны речи показало, что у двоих дошкольников отмечается ускоренный темп речи (2%), у одного воспитанника (1%) – замедленный, у 84 детей (96%) отмечаются трудности с употреблением основным видов интонации и паузации.

Таким образом, лишь у 10% испытуемых детей раннего и младшего дошкольного возраста речь соответствует возрастной норме. Это значит, что остальные 90% воспитанников нуждаются в коррекционно-развивающей помощи в рамках развития экспрессивной речи.

Мы считаем, что раскрытие механизмов формирования и развития экспрессивной речи у детей раннего и младшего дошкольного возраста позволит с помощью специально организованной в раннем возрасте коррекционно-развивающей деятельности минимизировать дизонтогенетические отклонения в речевом развитии и, таким образом, при необходимости, создать полноценную основу для коррекционного воздействия на последующих этапах овладения родным языком.

В рамках нашей исследовательской работы мы предлагаем развивать экспрессивную речь у детей раннего и младшего дошкольного возраста в нескольких направлениях:

1. Проведение индивидуальных занятий учителем-логопедом с воспитанниками, у которых не сформирована экспрессивная речь.
2. Проведение подгрупповых занятий учителем-логопедом со всеми воспитанниками раннего и младшего дошкольного возраста.

3. Проведение групповых логоритмических занятий в группах раннего и младшего дошкольного возраста.

4. Создание «Родительской школы» в дошкольных образовательных организациях.

5. Создание методического пособия для родителей с целью развития экспрессивной речи у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

6. Использование социальной рекламы как формы работы с родителями воспитанников.

Проведение индивидуальных и подгрупповых занятий учителя-логопеда с воспитанниками дошкольной образовательной организации возможны в соответствии с Распоряжением Минпросвещения РФ от 06.08.2020 N P-Такие занятия могут длиться в группах для детей раннего возраста до 10 минут, а в группах для детей младшего дошкольного возраста – до 15 минут.

Конспекты групповых логоритмических занятий представлены в книге Е.В. Шереметьевой «Коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте. Система занятий с детьми и их родителями» [4]. В этой методике музыкально-логопедическое направление работы – стержневой блок данной методики. Занятия проводятся в музыкальном зале для группы детей и наполнены определенным лексическим материалом в соответствии с сезоном и (или) событиями общественной жизни.

Целью «Родительской школы» будет являться оказание теоретической и практической помощи родителям в формировании и развитии речевой деятельности у детей раннего и младшего дошкольного возраста. По нашему мнению, такие занятия необходимо проводить с определенной направленностью на конкретный возраст. Использовать можно разные формы работы: круглый стол, беседы, консультации, тренинги, диалоги, семинары, лекции, показ открытых мероприятий с детьми, анкетирование, тестирование и т.д. К таким занятиям можно привлекать педиатров, неврологов, стоматологов и других специалистов медицинского профиля. На этом этапе значимой будет профилактика речевых нарушений. Кроме того, раннее начало коррекционной работы позволяет компенсировать имеющиеся отклонения в развитии и повысить потенциал ребенка в будущем. И работа «Родительской школы» поможет, если не предотвратить задержку речевого развития, то хотя бы не усугубить речевой дефект. Тематика занятий «Родительской школы» в детском саду может варьироваться в зависимости от проблем и запросов родителей. При создании и организации «Родительских школ» необходимо помнить, что родители детей – люди самых разных возрастов, с разным уровнем образования. Поэтому задача педагогов состоит в том, чтобы помочь родителям осознать свою роль в процессе развития ребенка, выбрать правильное направление обучения, вооружить определенными знаниями и умениями, методами и приемами преодоления речевого нарушения.

Цель создания методического пособия для родителей – развитие экспрессивной речи у детей раннего и младшего дошкольного возраста. Так, родители смогут предложить ребенку поиграть в различные подвижные игры, проведут пальчиковую гимнастику, прочитают и предложат выучить стихотворения, помогут научиться лепить и рисовать, составлять рассказы, отгадывать загадки. Выполняя с ребенком предложенные в методических пособиях задания, наблюдая, рассматривая, играя, взрослые разовьют его речь, зрительное и слуховое внимание, память и мышление. Такие пособия освободят родителей от поиска необходимых игр, заданий и т.д. Данные задания помогут закрепить знания, полученные в детском саду. Отсутствие повторения дома и закрепления полученных навыков ведет к значительному снижению эффективности коррекционной работы и удлинению сроков коррекции. Задания для

пособий необходимо подобрать в соответствии с возрастной группой, изучаемыми в детском саду темами и требованиями программы.

Несмотря на большое количество методических пособий, адресованных родителям детей дошкольного возраста, направленных на развитие экспрессивной речи дошкольников, не существует пособия, которое не заставляло бы родителей комбинировать разные методики, находиться в постоянном поиске новых игр и упражнений по развитию речи.

Анализ современного общества и современной семьи показывает, что родители часто не способны вовремя заметить речевое нарушение у ребенка, не знают временных рамок формирования компонентов речевой деятельности, что приводит к различным проблемам. Однако в настоящее время отсутствует единая система формирования психолого-педагогической культуры родителей. Старые формы работы с родителями постепенно сошли на нет, новые – только набирают свою силу. Социальную рекламу можно помещать на информационных стендах, в социальных сетях, на сайтах образовательных организаций и т.д.

Не претендуя на исчерпывающее решение проблемы, наше исследование может послужить основой для дальнейших изысканий, творческих поисков в области разработки научных основ пропаганды логопедических знаний. Дальнейшего изучения требуют вопросы, касающиеся возможности обновления методики развития экспрессивной речи у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Громова О.Е., Соломатина Г.Н. Логопедическое обследование детей 2–4 лет: Метод. пособ. М., 2005.
2. Нищева Н.В. Организация коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада. СПб., 2004.
3. Стребелева Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2-3 лет): Ранняя диагностика умственного развития // Альманах коррекционной педагогики РАО. М., 20№ 4.
4. Шереметьева Е.В. Коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте. Система занятий с детьми и их родителями. М., 206 с.
5. Шумилова Е.А., Ковалева А.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. 20№ С. 98-1

**РАЗВИТИЕ РЕЧИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ**

Яровая Анна Семёновна,

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
yar.anna2015@yandex.ru

Матвиенко Елена Владимировна,

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
m-elena-2008@yandex.ru

Савельева Татьяна Алексеевна,

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
darlingkitten-2924@rambler.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема определения роли книги в развитии речи и познавательных процессов дошкольника. Рассмотрено содержание литературного компонента в комплексных программах развития детей дошкольного возраста. Анализ теоретических источников позволил обозначить методы и приемы коррекционной технологии по развитию речи дошкольников с ОВЗ в процессе ознакомления с текстами художественной литературы, а также составить список литературы для прочтения и дальнейшей его детальной проработки. В статье описана система работы по развитию речи и ВПФ в процессе ознакомления с художественными произведениями.

Ключевые слова: художественная литература, дошкольный возраст, развитие речи и познавательных процессов, дети с ограниченными возможностями здоровья, система коррекционной работы

**DEVELOPMENT OF SPEECH AND COGNITIVE PROCESSES IN PRESCHOOL
CHILDREN WITH DISABILITIES THROUGH FAMILIARIZATION WITH
CHILDREN'S LITERATURE**

Anna S. Yarovaya,

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
yar.anna2015@yandex.ru

Elena V. Matvienko,

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
m-elena-2008@yandex.ru

Tatiana A. Saveleva,

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
darlingkitten-2924@rambler.ru

Annotation. The article actualizes the problem of determining the role of the book in the development of speech and cognitive processes of preschool children. The content of the literary component in the complex programs of development of preschool children is considered. The analysis of theoretical sources allowed us to identify the methods and techniques of correctional technology for the development of speech of preschool children with disabilities in the process of familiarization with the texts of fiction, and also provides a list of references for reading and further detailed study. The article describes the system of work on the development of speech and VPF in the process of familiarization with works of art.

Keywords: fiction, preschool age, development of speech and cognitive processes, children with disabilities, system of correctional work

В XXI веке, характеризующемся трансформацией смыслов образования и воспитания, особую актуальность приобретает проблема определения роли книги в жизни детей. Вытесняемая цифровыми технологиями, книга, к сожалению, не занимает важного места в жизни современного ребенка. В национальном проекте «Образование» ключевой формируемой компетенцией у детей названа функциональная грамотность, целью которой является понимание и использование информации для решения практических задач. Безусловно, функциональная грамотность необходима при прочтении текстов информационного характера, когда необходимо сузить контекст информации и принять однозначное решение для оперативного выполнения задачи. Механизмы же декодирования художественного текста совершенно иные и имеют другие цели и задачи. Текст художественного произведения не дает одного правильного и единственно верного решения, наоборот – в нем представлен «полифонизм восприятий, мнений, суждений» [8].

Именно эта неоднозначность художественной литературы, ее образовательный и воспитательный потенциал, а также риски цифровизации побуждают профессиональное сообщество осознать важность воспитания и формирования читателя с раннего детства, так как чтение детей – это «показатель интеллектуального, нравственного, культурного, творческого потенциала нации, ее экономического и политического благополучия, ее будущего» [3].

Художественная литература представляет собой богатейший и неисчерпаемый потенциал развития ребенка. Помимо овладения информацией, важной для функционального прочтения, художественная словесность обеспечивает ее творческое осмысление, что способствует развитию познавательных процессов: мышления, ощущения, восприятия, памяти, внимания, воображения, творчества и речи ребенка.

Экскурс в отечественную историю становления методики детского чтения свидетельствует о серьезном разностороннем видении природы детства, понимании значимости детских текстов, богатстве методов и приемов приобщения детей к книге.

В.Г. Белинский, впервые представивший систему работы по воспитанию читателя, видел роль книги в развитии чувств, эмоций, свободы духа, развитии фантазии, умения мыслить. Методическая система ученого, его идеи и положения определили путь литературного развития детей на два века вперед [1].

К.Д. Ушинский стремился всей своей деятельностью «развить в детях ту врожденную душевную способность, которую называют даром слова». Его книги «Детский мир» и «Родное слово» – эталон образцовых текстов, создающих для детей «речевую среду» и формирующих высокий уровень языковой культуры, врожденную языковую способность [5].

Л.С. Выготский видел в художественной литературе неограниченные ресурсы для развития воображения ребенка как основы усвоения и передачи человеческого опыта и формирования способности к творческой деятельности. По мнению Л.С. Выготского, «творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое». Способность к творчеству проявляется уже в раннем детстве, но развивается медленно и постепенно, с накоплением опыта. Великие открытия – результат колоссального опыта, считает ученый [2].

В современных образовательных программах дошкольного образования (навигатор показывает наличие 21 комплексной программы) отведено важное место литературному образованию. Наиболее удачной, на наш взгляд, является «Инновационная программа «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорфеевой. Главный критерий отбора литературного материала данной программы – его воспитательная ценность, высокий художественный уровень используемых произведений культуры (классической и народной, как отечественной, так и зарубежной), возможность развития всесторонних способностей ребенка на каждом этапе дошкольного детства. В программе дана подборка текстов фольклора и художественной литературы с учетом возрастных особенностей дошкольников [5].

В раннем дошкольном детстве представлен материнский фольклор и поэзия пестования, способствующие развитию речи и познавательных процессов: колыбельные, потешки, пестушки, которые развивают умения слушать и понимать доступные по содержанию произведения. Развитию различных анализаторов способствует сопровождение чтения показом картинок, игрушек, действий. Во время игр-инсценировок небольших сказок авторы рекомендуют приучать детей повторять несложные фразы, учить читать наизусть потешки и небольшие стихотворения. По мнению Н.Е. Вераксы, важно приучать детей слушать хорошо знакомые произведения без наглядного сопровождения [5]. В этом возрасте дошкольники знакомятся с поэзией А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, К. Чуковского, А. Барто, прозой В. Сутеева, Е. Чарушина, Д. Мамина-Сибиряка и др. Дети учатся узнавать животных, птиц, знакомятся с описанием их внешности и повадок.

В среднем дошкольном возрасте представлены произведения, воспитывающие умения сопереживать героям произведений, оценивать поступки персонажей и последствия этих поступков: сказки К.И. Чуковского, стихотворения А. Барто, проза К. Ушинского, Б. Житкова, М. Зощенко и др. Работа с произведениями сопровождается формированием умений у маленького читателя рассматривать книжные иллюстрации, чему способствуют книги, оформленные Ю. Васнецовым, Е. Рачевым, Е. Чарушиным и др. Особое внимание уделяется слову, определению его лексического значения. Литературные произведения помогают становлению личностного отношения к прочитанному.

Старший дошкольный возраст предполагает запоминание скороговорок, пословиц, загадок. В этом возрасте значимо формировать у ребенка эмоциональное отношение к прочитанному, то есть осознание эмоциональной реакции. Читатели этого возраста с помощью взрослого могут осознавать скрытые мотивы поведения героев. Объем литературных источников пополняется произведениями не только русских писателей, но и зарубежных. Дошкольники знакомятся с произведениями К. Ушинского, Э. Успенского, А. Куприна, С. Маршака, А. Линдгрен и др. Продолжается знакомство с фольклорными произведениями, воспитывающими чувство патриотизма и любви к Родине (былины, мифологические сказания и др.). Тексты художественных произведений соотнесены с календарем. В этот период дошкольники учатся объяснять основные различия между различными жанрами: сказкой, рассказом, стихотворением. Продолжается совершенствование художественно-речевых исполнительских навыков детей при прочтении стихов и драматизации: эмоциональность исполнения,

естественность поведения, умение интонацией, жестами, мимикой передать свое отношение к литературной фразе. Важную роль в развитии воображения играет воспитание у ребенка чуткости к художественному слову, осознанию его многозначности и полифоничности, пониманию ярких сравнений, метафор, эпитетов.

Последовательная, кропотливая и осознанная работа с литературными источниками позволяет формировать «культурное поле» ребенка, которое продолжает развиваться и усложняться в процессе обучения чтению и изучения искусства слова в школе.

На основании анализа литературы, а именно «Инновационной программы дошкольного образования “От рождения до школы”» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой, программы обучения и воспитания для детей с задержкой психического развития «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» под редакцией С.Г. Шевченко, программы для детей с нарушением интеллекта «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» под редакцией Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой был составлен список литературы, который может быть рекомендован для чтения детям дошкольного возраста, а также на материале представленных произведений возможно осуществлять развитие речевых и познавательных процессов у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) [7].

Таблица 1 Список рекомендуемых произведений

Возрастной период	Онтогенетические особенности усвоения литературного произведения	Список произведений
Младший дошкольный возраст	<ul style="list-style-type: none"> - понимание текста зависит от личного опыта ребенка; - установление легко осознаваемых связей; - главный персонаж в центре внимания, но дети чаще всего не понимают его переживаний и мотивов поступков; - эмоциональное отношение к героям ярко окрашено; - наблюдается интерес к ритмически организованному складу речи 	<p><i>Сказки:</i> «Курочка Ряба», «Репка», «Три медведя», «Маша и медведь», «Колобок».</p> <p><i>Авторские прозаические и поэтические произведения:</i> А. Барто «Игрушки», В. Бианки «Лис и мышонок», Г. Балл «Желтячок», Н. Павлова «Земляничка», С. Маршак «Сказка о глупом мышонке», К.И. Чуковский «Телефон», «Мойдодыр»</p>
Средний дошкольный возраст	<ul style="list-style-type: none"> - значительно улучшается понимание и осмысление текста произведений, что связано с расширением жизненного и литературного опыта ребенка; - в сюжете произведений устанавливаются простые причинно-следственные связи; - в целом правильно оцениваются поступки персонажей; - появляется интерес к слову, которое постоянно воспроизводится, обыгрывается, осмысливается 	<p><i>Сказки:</i> «Рукавичка» (укр., обр. Е. Благиной), «Два жадных медвежонка» (венг., обр. А. Краснова и В. Важаева), «Упрямые козы» (узб., обр. Ш. Сагдуллы), «Смоляной бочок», «Пых», «Гуси-лебеди», «Жихарка» (обр. И. Карнауховой).</p> <p><i>Авторские прозаические и поэтические произведения:</i> С. Маршак «Зосад», «Жираф», «Зебры», «Белые медведи», «Страусенок», «Пингвин», «Верблюд», «Где обедал воробей?» (из цикла «Детки в клетке»); К. Чуковский «Путаница», «Краденое</p>

		солнце», В. Маяковский «Что такое хорошо и что такое плохо?»; К. Чуковский «Муха-цокотуха», «Айболит»; «У страха глаза велики» (обр. М. Серовой, С. Прокофьева), «Маша и Ойка», «Когда можно плакать», «Сказка о невоспитанном мышонке» (из книги «Машины сказки»); В. Сутеев «Три котенка», «Цыпленок и утенок»; А.Н. Толстой «Еж», «Лиса», Б. Житков «Храбрый утенок»
Старший дошкольный возраст	<ul style="list-style-type: none"> - осознаются события, которых не было в личном опыте детей; - проявляют интерес как к поступкам героя, так и к мотивам данных поступков, а также к его переживаниям и чувствам; - на данном возрастном этапе дошкольники улавливают подтекст; - эмоциональное отношение к героям возникает на основе осмысления ребенком всей коллизии произведения и учета всех характеристик героя; - формируется умение воспринимать текст в единстве содержания и формы; - усложняется понимание литературного героя; - осознаются некоторые особенности формы произведения (устойчивые обороты в сказке, ритм, рифма) 	<p><i>Сказки:</i> «Петушок и бобовое зернышко», «Снегурочка», «Три поросенка» (пер. с англ. С. Михалкова), «Колосок» (укр., обр. С. Могилевской), «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» (обр. А.Н. Толстого), «Лисичка-сестричка и волк» (обр. М. Булатова), «Зимовье» (обр. И. Соколова-Микитова), «Красная Шапочка» Ш. Перро (пер. с франц. Т. Габбе), «Лиса и заяц», «Царевна-лягушка» (обраб. М. Булатова), Ш. Перро «Кот в сапогах» (пер. Т. Габбе), «Айюга» (нанайск., обраб. Д. Нагишкина).</p> <p><i>Авторские прозаические и поэтические произведения:</i> С. Маршак «Сказка об умном мышонке», «Вот какой рассеянный»; К. Чуковский «Чудо-дерево», «Федорино горе»; С. Михалков «Дядя Степа», «А что у вас?»; Л. Толстой «Мальчик стерег овец...», «Хотела галка пить...», «Шли по лесу два товарища», «Косточка», «Лев и собачка», «Лев и мышь», «Филиппок»; В. Драгунский «Тайное становится явным», «Заколдованная буква»; В. Сутеев «Кто сказал мяу?», «Мышонок и карандаш», «Под грибом», «Палочка-выручалочка», «Разные колеса»; Н. Носов «Живая шляпа», «Огурцы»; П. Бажов «Серебряное копытце»; М. Пришвин «Лисичкин хлеб», В. Катаев «Цветик-семицветик»</p>

Работа над каждым произведением в любом возрастном периоде может осуществляться по следующему алгоритму, который включает в себя четыре этапа. В таблице 2 представлена система работы по ознакомлению дошкольников с ОВЗ с художественной литературой, включающая в себя развитие всех компонентов речи, высших психических функций, расширение представлений об окружающем мире. В алгоритме подробно описана схема работы, приводятся образцы заданий на примере сказки С. Сутеева «Под грибом».

Таблица 2 Система работы по ознакомлению дошкольников с ограниченными возможностями здоровья с художественными произведениями

Этапы работы	Содержание
Подготовка к первичному восприятию текста	<ul style="list-style-type: none"> - рассматривание книги, выставка книг; - беседа воспитателя; - уточнение, актуализация знаний об окружающем мире, необходимых для восприятия произведения (где растут грибы, почему они растут, в какое время года, повторение представлений о величине, изучение темы «Чем покрыто тело животных и птиц?»); - словарная работа (объяснение малознакомых слов: «теснота»)
Первичное восприятие текста	<ol style="list-style-type: none"> 1. Чтение произведения специалистом (воспитателем, учителем-дефектологом): <ol style="list-style-type: none"> а) чтение с параллельной демонстрацией иллюстраций произведения; б) чтение с демонстрацией иллюстраций произведения, звуковых эффектов (шум дождя, гром, голоса животных, звуки леса); в) чтение с показом кукольного театра (героев произведения предварительно могут изготовить дети на этапе подготовки к первичному восприятию текста). 2. Просмотр видеоматериала по произведению: <ol style="list-style-type: none"> а) диафильмы; б) мультфильмы
Беседа по содержанию произведения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Поиск (определение) главных героев произведения. 2. Ответы на вопросы полным предложением (Кто главные герои сказки? Вспомните, с чего начинается сказка? Что случилось с муравьем? и т.д.). 3. Работа над лексическим строем речи: <ol style="list-style-type: none"> а) отработка номинативного словаря: уточнение значений слов, обогащение словаря (изучение названий частей туловища птиц, частей гриба и т.д.); б) отработка атрибутивного словаря (например, «бабочка (какая?) мокрая, красивая, слабая»); в) отработка предикативного словаря (игра: «Кто что делает?»); г) подбор антонимов (например, «сухой – мокрый, выглянуло – скрылось»); д) подбор синонимов (например, «гонится – несется, мчится» и т.д.); е) работа над многозначностью слов (например, игра «У чего есть...ножка?» – «у гриба, стола (мебели), зонтика, розы» и т.д.); ж) работа над семантикой слов, выражений (например, объяснить выражение «в тесноте, да не в обиде»). 4. Работа над грамматическим строем речи: <ol style="list-style-type: none"> а) образование ед. и мн.ч. сущ. (например, игра «Один – много»: воробей – воробьи, муравей – муравьи и т.д.); б) образование притяжательных прилагательных (например, игра «Чей, чья, чьё?»: лиса – лисий, заяц – заячий и т.д.); в) образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (например, игра «Назови ласково»: муравей – муравьишка, гриб – грибочек, лист – листочек и т.д.);

	<p>г) согласование числительных с существительными (например, игра «Один – пять»: один воробей – пять воробьев и т.д.);</p> <p>д) работа с предложно-падежными конструкциями.</p> <p>5. Развитие фонематических процессов:</p> <p>а) определение кто издает голос (игра на распознавание издаваемых звуков живых существ);</p> <p>б) определение звучания неживых объектов;</p> <p>в) подражание тембральным характеристикам голосов животных и птиц.</p> <p>6. Развитие познавательных процессов:</p> <p>а) развитие восприятия величины (например, разложить грибы от большого к меньшему и т.д.);</p> <p>б) развитие зрительного восприятия (например, игры «Чья тень?», «Кто спрятался» (наложенные, зашумленные картинки);</p> <p>в) развитие внимания (игры: «Что изменилось?», «Найди отличия»);</p> <p>г) развитие памяти (игры: «Чего не стало?», «Кто за кем?»);</p> <p>д) развитие мышления (игры на установление причинно-следственных связей, отгадывание загадок, игры на развитие мыслительных операций)</p>
<p>Развитие связной речи</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Составление описательных рассказов (о каждом герое произведения с опорой на схемы). 2. Составление цепных рассказов. 3. Пересказ по плану. 4. Составление рассказа по аналогии (использование значимых для ребенка героев мультфильмов и сказок)

В основе предложенной системы лежит традиционный методологический подход к работе с художественными произведениями, описанный М.Р. Львовым [4]. Сочетание традиционных и коррекционных технологий позволяет у дошкольников с ОВЗ формировать следующие умения: целостно воспринимать текст художественного произведения, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы, определять характерологические особенности героев, выделять главную и второстепенную мысль произведения, осуществлять краткий и подробный пересказ. Помимо перечисленных умений, параллельно развиваются все компоненты речи и значительно повышается уровень сформированности познавательных процессов у дошкольников с ОВЗ. Данная система может быть рекомендована для реализации в условиях инклюзивного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белинский В.Г. Собрание сочинений. В 9-ти томах. Т. 3. Статьи, рецензии и заметки. Февраль 1840 – февраль 1844. Подготовка текста В.Э. Бограда. М.: Художественная литература, 19614 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1996 с.
3. Гриценко З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению. М.: Академия, 20320 с.

4. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М.: Академия, 20464 с.
5. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. М.: Мозаика-Синтез, 20336 с.
6. Ушинский К.Д. / сост. О.Е. Тарасов. М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 19224 с.
7. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. М.: Школьная Пресса, 2096 с.
8. Ядровская Е.Р. Уроки литературы в эпоху цифровизации // Открытая методика: учитель-словесник в эпоху цифровизации образования: Сб. науч. и науч.-метод. ст. по итогам IV Всерос. науч.-практ. конф. СПб.: Свое издательство. 212 с.

РАЗДЕЛ 2. Реализация идей Л.С. Выготского в современном образовательном пространстве: позиция молодых

УДК 376.37

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ

Бирюкова Елизавета Евгеньевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
elizoveta.biryukova@bk.ru

Шумилова Елена Аркадьевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье описываются цели, задачи и принципы реализации ТРИЗ-технологии, а также раскрываются методы и приемы системы ТРИЗ-технологий, которые могут быть применены в коррекционной работе по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: ТРИЗ-технологии, общее недоразвитие речи, связная речь, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE III LEVEL USING TRIZ TECHNOLOGIES

Elizaveta E. Biryukova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
elizoveta.biryukova@bk.ru

Elena A. Shumilova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Abstract. The article describes the goals, objectives and principles of the TRIZ technology implementation, as well as reveals the methods and techniques of the TRIZ technology system that can be used in correctional work on the development of coherent speech in preschool children with general underdevelopment of speech of level III.

Keywords: TRIZ technologies, general underdevelopment of speech, coherent speech, children of pre-school age with general speech underdevelopment of the III level

Хорошо развитая связная речь необходима для полноценного развития личности дошкольника. Однако старшие дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной речи. Ввиду этого детям сложно выражать свои мысли, у них сужаются возможности познания окружающей действительности и возникают сложности в общении со сверстниками и взрослыми.

Среди новых педагогических технологий существует ТРИЗ-технология, которая способствует развитию связной речи на основе активации мышления и творческого воображения. Впервые теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) была создана в 1946 г. отечественным инженером-изобретателем Г.С. Альтшуллером и адресована инженерно-техническим работникам. Эта теория основывается на том, что все системы развиваются по определенным закономерностям и правилам [1; 2].

В 1987 г. впервые в дошкольных учреждениях были успешно применены адаптированные к дошкольному возрасту ТРИЗ-технологии. В настоящее время ТРИЗ-технологии являются одним из результативных методов развития связной речи.

Поэтому целью нашего исследования является изучение возможностей развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня при помощи ТРИЗ-технологий. Нами было проведено исследование, направленное на изучение уровня развития связной речи у детей данной категории. Для определения сформированности связной речи была использована модифицированная методика В.П. Глухова. Экспериментальное исследование проводилось на базе МАДОУ МО «Детский сад комбинированного вида № 138» г. Краснодара. Всего в эксперименте участвовало 15 детей. Изучив и проанализировав полученные данные экспериментального исследования, мы выявили, что 7 детей имеют низкий уровень развития связной речи, 4 ребенка имеют уровень развития связной речи ниже среднего, а еще 4 ребенка – средний уровень. Таким образом, ни у одного ребенка не развита связная речь на высоком уровне.

Также было отмечено, что дети испытывали значительные трудности в программировании содержания развернутых высказываний и их языковом оформлении. Им было сложно составить пересказ и рассказ по серии сюжетных картинок, а также составить рассказ-описание и рассказ на основе личного опыта.

Помимо недоразвитости связной речи для таких детей характерна недостаточная развитость психических процессов: снижена память, нарушено внимание и мышление, слабое развито воображение. А ведь, как известно, развитие речевой деятельности взаимосвязано с формированием мышления и воображения [4].

Анализ констатирующего эксперимента свидетельствует о том, что с испытуемыми необходимо проводить работу по развитию связной речи с использованием ТРИЗ-технологий. Основное средство работы с этой технологией – это педагогический поиск. Учитель не должен давать готовых знаний, он должен самостоятельно научиться находить их. Педагогу следует задавать вопросы и побуждать детей к рассуждению. Если вопрос не задан, то учитель должен указать на противоречие.

Задачи использования технологии ТРИЗ:

1. Развитие нестандартного, системного, гибкого мышления, способности отслеживать тонкие причинно-следственные связи, видеть логические закономерности происходящих явлений и событий;
2. Формирование целостной картины мира;

3. Воспитание интереса к поисковой деятельности, желания разрабатывать необычные варианты решения проблемы;

4. Развитие речи, памяти, творческого воображения.

Необходимо учитывать дидактические принципы, используя элементы ТРИЗ-технологий в развитии речи дошкольников:

1. Принцип свободы выбора – ребенку необходимо иметь право выбора при нахождении различных ответов на вопросы.

2. Принцип открытости – необходимо ребенку дать возможность находить решения в заданиях без единственно правильного и впоследствии рассказать о вариантах их решения.

3. Принцип обратной связи – педагогу нужно контролировать процесс понимания и усвоения детьми предыдущих задач, так как новые задачи содержат элементы предыдущих.

4. Принцип идеальности – задания могут быть включены в свободную деятельность детей.

5. Принцип деятельности – каждое творческое задание сопровождается практической деятельностью [3; 5].

В ходе исследования был разработан и реализован комплекс логопедических занятий по развитию речи, состоящий из приведенных ниже методов и приемов ТРИЗ-технологий.

1. *Метод системного анализа* включает в себя анализ с детьми любых объектов, изображенных на картине, с помощью вопросов, которые позволяют систематизировать представление о них. Данный метод позволяет детям понять мир как систему, состоящую из различных взаимосвязанных элементов (объектов). Цель данного метода – это рассмотрение взаимодействия между объектами. Например: медведь – это система, а подсистема (часть системы) – морда, тело, лапы, а надсистема (более сложная система, в которую входит рассматриваемая система) – лес.

2. *Метод мозгового штурма* используется при решении какой-либо поставленной педагогом проблемы. Суть его заключается в том, что в ходе непринужденной беседы предлагаются самые разнообразные варианты решения поставленной задачи. Главным условием успеха работы является безусловный запрет оценки и критики предлагаемых вариантов. Более того, поощряются самые неожиданные, необычные предложения. Следующий этап метода – это выборка идей или конкретных решений. Примерные вопросы: «Как не позволить медведю раздавить теремок?»

3. *Метод каталога* заключается в построении связного текста сказочного содержания с помощью наугад выбранных носителей (героев, предметов, действий и т.д.) в единую сюжетную линию. В книге случайным образом выбираются слова и связываются в единый рассказ.

4. *Метод синектики* основывается на использовании различных видов аналогий:

а) личностная аналогия (эмпатия) позволяет ребенку представить самого себя в качестве какого-нибудь предмета или явления в проблемной ситуации. Примерные варианты заданий: можно предложить ребенку представить себя в виде какого-либо животного или предмета;

б) прямая аналогия основывается на поиске сходных процессов в других областях знаний. Пусть дети находят такие аналогии, делают маленькие открытия в сходстве природных и технических систем;

в) фантастическая аналогия представляет собой решение проблемы, которое осуществляется при игнорировании всех существующих законов, например изображение времени года в виде человека.

При выполнении заданий дети обязательно описывают свои эмоции и чувства и делятся ими. В свою очередь, педагог учит детей размышлять и передавать свои размышления через рассуждения.

5. *Метод противоречий* используется в решении таких ситуаций, в которых положительное решение вызывает одновременно дополнительные отрицательные последствия или новые проблемы. Решить противоречие – это значит найти такое решение, которое не будет иметь негативные последствия и не приведет к появлению новых проблем. Например: зонтик нужен большой, чтобы прятаться под ним от дождя, но нужен маленький, чтобы носить его в сумке. Решением этого противоречия является складной зонтик.

6. *Метод «данетки»* представляет собой разгадывание загадок, которые представляют собой описание странных, необычных ситуаций. Как правило, загадка-данетка не содержит четкого вопроса. Используя дидактическую игру «Данетка», дети учатся задавать вопросы продуктивно-поискового типа. Однако педагог на вопросы отвечает только при помощи слов «да» и «нет» (а также «не имеет значения»). Можно сыграть в игру, несущую в своей основе какой-то загаданный предмет, явление, животное и т.п. Например, необходимо задумать какой-нибудь овощ и спросить, какой именно. А дети задают уточняющие вопросы и в конце концов разгадывают загадку: «Этот овощ растет у нас на даче? Его кладут в борщ? Он красный?» Аналогично можно задумывать все, что угодно: «Какое имя я загадал? Какую часть одежды я задумал? Какую сказку я загадал? Какого героя мультфильма я загадал? Какой цвет (цветок, насекомое, рыбу, зверя, птицу) я задумал?»

7. *Развитие творческого воображения (фантазирование)* – это импровизация, игра, мистификация, когда дети создают нечто новое.

Хорошо использовать этот метод при обучении детей творческому рассказыванию. Рассмотрим приемы метода:

а) уменьшение – увеличение объекта («Выросла репка маленькая-премаленькая. Продолжи сказку»);

б) наоборот (добрая мачеха и злые братья-месяцы);

в) дробление – объединение (придумывание новой игрушки из частей старых игрушек);

г) оператор времени (замедление – ускорение времени: «нарисуй себя через много лет, нарисуй свою маму в детстве»);

д) динамика – статика (оживление неживых объектов и наоборот: Мойдодыр – умывальник). Дети сами могут выбрать предмет и оживить его, описывая его способности.

8. *Методика ММЧ (моделирование маленькими человечками)* состоит из процесса моделирования, происходящего в природном и рукотворном мире между веществами (твердое – жидкое – газообразное). Таким образом, детям объясняется, что все вещества в природе состоят из частей или молекул, то есть «маленьких

человечков», которые взаимодействуют между собой по-разному при различных агрегатных состояниях. В данной методике представлена игра «Кубики» (на гранях кубика изображены фигурки «маленьких» человечков и знаковые взаимодействия между ними).

9. *Метод фокальных объектов*, суть которого заключается в том, что нужно выбрать объект, который хотелось бы изменить и перенести на него характерные признаки других случайных объектов [3; 7; 8].

Методы ТРИЗ, используемые при обучении творческому рассказыванию, содержащие в себе различные варианты работы со сказкой:

1. «*Сказка наизнанку*» содержит в себе метод, в котором нужно вспомнить с детьми хорошо знакомую сказку и предложить поменять характер ее героев (положительный на отрицательный и наоборот). Например: Лиса добрая, а Колобок злой.

2. «*Коллаж из сказок*» предполагает придумывание новой сказки на основе уже известных детям сказок. «Вот что приключилось с нашей книгой сказок. В ней все страницы перепутались, и Буратино, Красную Шапочку и Колобка злой волшебник превратил в мышек. Горевали они, горевали и решили искать спасение. Встретили старика Хоттабыча, а он забыл заклинание». Дальше начинается творческая совместная работа детей и воспитателя.

3. «*Знакомые герои в новых обстоятельствах*». Этот метод развивает фантазию, создает ситуации, в которых главные герои остаются, однако попадают в новые обстоятельства. Например, Мышке-Норушке повстречался Кот в сапогах.

4. «*Спасательные ситуации в сказках*». Метод предполагает сочинение различных сюжетов и концовок сказок и рассказов. Кроме умения сочинять, ребенок учится находить выход из трудных обстоятельств. Например, Красная Шапочка заблудилась в лесу. Как ей спастись? [5; 6].

Сравнительный анализ результатов первичного и повторного обследования показал, что использование ТРИЗ-технологий в развитии связной речи дало позитивный результат. У детей уровень развития связной речи повысился.

Таким образом, использование методов и приемов ТРИЗ-технологий способствует успешному развитию речи. У детей обогатился словарный запас, усовершенствовался грамматический строй речи и развились навыки сочинительства. Детям намного легче стало выстраивать программу собственного речевого высказывания и понимать причинно-следственные связи. Очень важен и тот факт, что эти методы также позволили педагогу стимулировать развитие мышления и воображения дошкольников, что, в свою очередь, несомненно способствуют эффективному и успешному развитию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. Минск: Беларусь, 19304 с.
2. Злотин Б.Л., Зусман А.В. Методика прогнозирования чрезвычайных ситуаций, вредных и нежелательных явлений / Б.Л. Злотин, А.В. Зусман. Кишинев: Прогресс, 1922 с.
3. Гин С.В. Занятия по ТРИЗ в детском саду: Пособ. для педагогов дошкол. учрежд. / С.В. Гин. Минск: ИВЦ Минфина, 20112 с.

4. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов // Дефектология. М.: Юрайт, 19№ 2. С. 56-73.
5. Викентьев И.Л., Кайков И.К. Лестница идей: основы ТРИЗ в примерах и задачах / И.Л. Викентьев, И.К. Кайков. Новосибирск: изд-во НГПИ, 19300 с.
6. Корзун А.В. Веселая дидактика: элементы ТРИЗ и ВТВ в работе с дошкольниками / А.В. Корзун. М.: Изд-е университетское, 20128 с.
7. Сидорчук Т.А., Корзун А.В. Воображаем, размышляем, творим / Т.А. Сидорчук, А.В. Корзун. Мозырь: Белый Ветер, 20276 с.
8. Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н. Технологии развития связной речи дошкольников: Учеб.-метод. пособ. для педагогов дошкол. учрежд. / Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко. М.: АРКТИ, 20212 с.
9. Шумилова Е.А., Ковалева А.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. 20№ С. 98-1

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ: ЗА И ПРОТИВ

Бычковская Аэлига Игоревна,
ГБОУ «Школа № 15»,
г. Краснодар, Россия
aelita_bychkovskaya@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема организации инклюзивного образования в массовых школах Российской Федерации. Поднимаются вопросы целесообразности применения инклюзивной формы обучения для учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Сравнивается идеальная система инклюзивного образования в массовых школах с тем, как эта система функционирует в действительности. Анализируя факторы функционирования инклюзивной формы обучения для детей с интеллектуальной недостаточностью, можно сделать выводы, что не всегда инклюзивное образование преобладает над обучением в коррекционной школе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, коррекционная школа, интеллектуальные нарушения, дети с ограниченными возможностями здоровья, образовательная среда

INCLUSIVE EDUCATION FOR A CHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: PROS AND CONS

Aelita I. Bychkovskaya,
School № 15,
Krasnodar, Russia
aelita_bychkovskaya@mail.ru

Abstract. The article examines the topical problem of organizing inclusive education in mass schools in the Russian Federation. The issues of the expediency of using an inclusive form of education for students with intellectual disabilities are considered. A comparison is made between the ideal system of inclusive education in mass schools and how this system actually functions. Analyzing the factors of the functioning of an inclusive form of education for children with intellectual disabilities, it was concluded that inclusive education does not always prevail over education in a special school.

Keywords: inclusive education, correctional school, intellectual disabilities, children with disabilities, educational environment

Всем известно, что дети с ограниченными возможностями сталкиваются не только с жалостью по отношению к себе, но и с агрессией и жестокостью в свой адрес, которые проявляются дома, на улице, в общественных местах и в учебных заведениях.

В данной статье мы хотим затронуть актуальную проблему включения детей с интеллектуальной недостаточностью в инклюзивную образовательную среду. Этот вопрос достаточно обсуждаем и вызывает множество противоречивых мнений у различных специалистов.

По Закону Российской Федерации «Об образовании» (п.6, ст. 5), «государство обязано создать гражданам с отклонениями в развитии условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов» [2].

Еще Л.С. Выготский говорил, что «задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание условий для компенсации его недостатка» [1]. Социализация ребенка с ограниченными возможностями здоровья имеет весомое значение для его развития как личности.

Инклюзивное образование для детей с ОВЗ – это возможность двух категорий детей приспособиваться друг к другу: выявлять потребность, проявлять взаимоуважение и поддержку [3].

Для начала определим, что такое инклюзивное образование. Этот термин подразумевает следующее значение: включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в условия общеобразовательного учреждения, которое поможет раскрыть интеллектуальный, творческий и духовный потенциал, при этом учитывая индивидуальные психологические особенности обучающегося и структуру дефекта. А также учреждение, которое предоставляет инклюзивное образование, должно учитывать потребности и условия, которые необходимы для достижения полноценного образовательного процесса.

Активно создаются специальные программы для обучения и воспитания детей с ОВЗ. И сейчас во многих школах Российской Федерации апробируют их. Несмотря на единогласное решение, что социализация для детей с ОВЗ необходима, споры на тему инклюзивного образования не прекращаются. Психологами было доказано, что полноценное развитие человека происходит в обществе. Инклюзия для современного общества необходима, но только работающая в полной мере, а не на бумаге.

Трудоемкий процесс инклюзии включает в себя следующие параметры:

1. Скоординированная работа всех участников процесса;
2. Применение специальных методов в работе с детьми с ОВЗ;
3. Инклюзия должна восприниматься как целостный процесс, цель которого – не навредить ребенку с ОВЗ, а помочь ему жить в гармонии и с собой и с окружающим миром.

Теперь рассмотрим, возможно ли инклюзивное образование для детей с интеллектуальной недостаточностью.

1. Инклюзивное образование предполагает комплексную помощь особому ребенку, а именно: психологическую, педагогическую, социальную, логопедическую и медицинскую, а также помощь узких специалистов, по необходимости. На самом деле большинство образовательных школ не имеют такую комплектацию штата сотрудников. Можно сделать вывод, что образовательный процесс выстроен неверно, не учитываются особенности ребенка, что указывает на то, что должной помощи со стороны учебного заведения ему оказано не будет.

2. Для обучения ребенка с нарушениями интеллекта педагогу необходимы специальные программы и методы, направленные на формирование определенных знаний, умений и навыков. Однако возникает сложность: такой ребенок не может

освоить массовую программу, так как у него нарушены такие психические процессы, как мышление, воображение, восприятие, внимание, речь и другие. Следовательно, должны быть разработаны специальные программы, адаптированные под эту категорию детей. Но возникает следующий проблемный вопрос: возможно ли реализовать такую программу, которая будет отвечать образовательным потребностям школьников с нарушением интеллекта и при этом не нарушать учебный процесс для обычных детей?

3. основополагающей задачей коррекционной школы является подготовка детей с интеллектуальной недостаточностью к самостоятельной жизни и дальнейшей трудовой деятельности. Поэтому, например, введен такой предмет, как «Социально-бытовая ориентировка». Однако в структуре общеобразовательной школы такого предмета не подразумевается. Снова возникает вопрос: как у детей с нарушением интеллекта формировать жизненно необходимые навыки?

4. На практике мы наблюдаем, что инклюзивное образование реализуется в урочной форме. Тем не менее существуют и другие формы работы, в том числе досуговые. Сюда можно отнести внеурочные занятия, совместные мероприятия, экскурсии, кружки (спортивные и творческие). Можно ли в полной мере реализовать программу инклюзивного образования, опираясь только на уроки?

5. Немаловажной проблемой является также тот факт, что дети неохотно принимают ребенка с ОВЗ, в частности с интеллектуальной недостаточностью в различной степени. Не похожий на них, он остается чужим, а соответственно, и одиноким. Отсутствует общение со сверстниками, которое необходимо для полноценного развития. Ребенок с нарушением интеллекта становится изгоем, замыкается в себе, появляется нежелание ходить в школу. Следовательно, процесс социализации, являющийся важным фактором инклюзивного образования, нарушен.

Конечно, в этой ситуации есть и другая сторона. Дети могут сопереживать детям с интеллектуальной недостаточностью, помогать им, наблюдая, что они отличаются. В обществе формируется толерантность. Дети с нарушением интеллекта, видя такую поддержку, быстрее адаптируются и проявляют себя в лучшей мере. Однако соотношение этих ситуаций неравное. К сожалению, не все школьники массовых школ готовы к такому тяжелому сотрудничеству.

6. Родители здоровых детей тоже имеют противоречивое мнение о данной ситуации. Кто-то за инклюзивное образование для блага детей с ОВЗ. Кто-то против, показывая пренебрежительное отношение. А кто-то держит нейтральную позицию из-за жалости. Это тоже проблема цивилизованного общества, но, к сожалению, мы не можем принудительно навязать единую точку зрения.

7. Не стоит забывать также о том, что из-за нехватки определенных кадров в массовой школе для детей с нарушениями интеллекта (логопеда, психолога, тьютора и т.д.) обязанности перечисленных специалистов переходят учителю, что сказывается на образовании здоровых детей.

Мы осветили лишь малую часть проблемных вопросов в инклюзивном образовании. Можно сделать вывод, что инклюзивное образование может работать. Однако для детей с нарушением интеллекта необходимо создавать специальные условия. И если эти условия не работают в полной мере в массовой школе – следует делать выбор в пользу детей и их потребностей, а значит, обучать их в рамках коррекционных школ. Конечно, следует учитывать индивидуальные особенности всех категорий отклонения в целом и ребенка в частности. Если возможности ребенка позволяют ему присутство-

вать в массовой школе, тогда инклюзивное образование в приоритете, а если нет, то следует послушать во благо самого ребенка.

Таким образом, мы рассматриваем концепцию инклюзивного образования в положительном ключе, но при этом видим неготовность к этому общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А.В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982–1991. 5: Основы дефектологии / Под. ред. Т.А. Власовой. 19 369 с.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021). 404 с.
3. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // <http://childpsy.ru/> URL: http://childpsy.ru/lib/articles/id/32757.php?sphrase_id=480008 (дата обращения: 01.04.2021).

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АТТРИБУТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Гарбузова Алина Арсеновна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
alinochka_balayan@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития лексики у детей с общим недоразвитием речи. Актуальность темы обусловлена тем, что недостаточное развитие лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи минимизирует их контакты как с взрослыми, так и со сверстниками. Автором представлен теоретический анализ недостатков атрибутивной лексики у детей с общим недоразвитием речи. В статье описана работа по развитию атрибутивной лексики у детей с общим недоразвитием речи средствами дидактических игр.

Ключевые слова: словарь, атрибутивная лексика, дети с общим недоразвитием речи, игра, дидактическая игра

DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING ATTRIBUTIVE VOCABULARY IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Alina A. Garbuzova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
alinochka_balayan@mail.ru

Abstract. The article deals with the peculiarities of vocabulary development in children with general speech underdevelopment. The relevance of the topic is due to the fact that the insufficient development of the lexical side of speech in preschoolers with general speech underdevelopment, minimizes their contacts with both adults and peers. The author presents a theoretical analysis of the shortcomings of attributive vocabulary in children with general speech underdevelopment. The article describes the work on the development of attributive vocabulary in children with general speech underdevelopment, by means of didactic games.

Keywords: dictionary, attributive vocabulary, children with general speech underdevelopment, game, didactic game

Всегда актуальными были проблемы и задачи развития детей дошкольного возраста в общем и развития их речи в частности. Задачи по формированию речи занимают особое место в воспитании и обучении, поскольку очень велико значение речи в становлении личности ребенка. От нормального речевого окружения, достаточной речевой практики, от воспитания и обучения, которое начинается с первых дней жизни ребенка, зависит развитие речи ребенка. Под влиянием речи взрослого формируется речь ребенка.

Стать активным участником в жизни общества и осознавать себя как индивидуальность помогает слово, которое вводит ребенка в мир людей, помогает понять его и освоиться в нем. Формой самовыражения ребенка и основным средством коммуникации является слово. Средством регуляции поведения ребенка служит слово. С помощью слова ребенок познает природное и предметное окружение.

Дошкольная педагогика в развитии речи детей выделяет одну из главных задач – это развитие их словаря; общаться с окружающими людьми, понимать литературу, телепередачи, успешно обучаться в школе позволит словарь, которым ребенок должен овладеть в дошкольном возрасте.

Совокупность слов какого-нибудь языка, а также слов, употребленных в каком-нибудь одном произведении, в произведениях какого-нибудь писателя или вообще употребляемых кем-нибудь, – такое определение понятия «словарь» дается в толковом словаре С.И. Ожегова.

Под длительным процессом количественного накопления слов, освоения их социально-закрепленных значений и формирования умения использовать их в конкретных условиях общения понимается развитие словаря детей.

Средний объем словаря дошкольников дан М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной в работе «Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников»:

- 1 год – 10–12 слов;
- 1,5 года – 30–40 слов;
- 2 года – 300–400 слов;
- 3 года – 1200–1500 слов;
- 4 года – 1900 слов;
- 5 лет – 2500 слов;
- 6-7 лет – 3,5–4000 слов.

Таким образом, на основе вышеуказанных количественных данных можно сделать вывод, что словарь детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием растет быстрыми темпами. Однако с учетом социокультурного уровня семьи, по причине усвоения словаря в процессе общения, возрастные нормативы словарного запаса детей одного и того же возраста могут колебаться.

Задержка формирования всех компонентов речевой системы, при наличии нормального слуха и сохранного интеллекта, достаточно часто наблюдается у некоторых детей. Общим недоразвитием речи называется описанная форма патологии речи. Самую многочисленную группу детей с нарушениями развития составляют дошкольники с общим недоразвитием речи. Их количество в последние годы стремительно растет. Позднее появление речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования отмечаются при общем недоразвитии речи. Нарушение лексико-грамматического компонента как одно из наиболее важных в структуре данной патологии выделяют многие авторы, описывая характерные особенности речи детей с общим недоразвитием речи. Расхождение в объеме пассивного и активного словаря (употребление слов в речи сильно затруднено, несмотря на то что дети понимают значение многих слов и объем их пассивного словаря достаточен) является одной из выраженных особенностей речи детей с общим недоразвитием речи. Как в импрессивной, так и экспрессивной речи проявляется своеобразие и ограниченность словарного запаса у детей данной категории. Существенно затрудняют общение и сотрудничество ребенка как со взрослыми, так и со сверстниками, задерживают развитие как устной, так в дальнейшем и письменной речи,

отрицательно влияют на формирование познавательной деятельности, служат препятствием при освоении школьной программы нарушения в овладении лексической системой языка у детей с общим недоразвитием речи.

Как показано большинством исследователей, структурой речевого дефекта, возрастом ребенка, социально-культурными факторами определяется специфика развития атрибутивного словаря. Так как становление имени прилагательного в онтогенезе происходит позднее остальных частей речи, то употребление имени прилагательного у детей с общим недоразвитием речи вызывает наибольшие затруднения. Базируется на теории о многообразии форм и значений предиката и осуществляется с учетом не только этиологического разнообразия форм речевых нарушений и возраста ребенка, но и онтогенетических этапов развития предикативной лексики, уровней общего недоразвития речи процесс формирования атрибутивного словаря у дошкольников. Не все компоненты атрибутивной лексики равномерно нарушены у дошкольников с общим недоразвитием речи. Обозначающие качественные признаки предметов (величина, цвет, форма) прилагательные преимущественно употребляются детьми с общим недоразвитием речи. Для выражения хорошо знакомых отношений используются относительные и притяжательные имена прилагательные. Неправильные (случайные) формы словообразования прилагательных в большом количестве используют дошкольники с общим недоразвитием речи. Несколько словообразовательных вариантов при этом они используют очень часто (цветок – цветковый, цветочный, цветной, цветяной). Правильный и неправильный вариант дети с общим недоразвитием речи в большинстве случаев в импрессивной речи не дифференцируют.

Следующие группы нарушений можно выделить среди окказиональных словообразований прилагательных:

- воспроизведение усеченной формы прилагательного (железна, пушисты);
- неправильное использование производной основы (пушовой, фарфовая);
- наложение суффиксов (стеклованный, глинованный);
- употребление прилагательного иного лексического значения, близкого по семантике или по звучанию (теплая – мягкая, маленький – низкий);
- употребление окказиональных суффиксов, иногда с искажением основы (шелконы, форфоны);
- нарушение согласования прилагательного с существительным в роде и числе (письменная стол, папин рубашка);
- воспроизведением слова (существительного) заменяется словообразование (компот из малины – малина, шишка ели – ель, лист дуба – дуб);
- неправильный выбор основы мотивирующего слова при словообразовании;
- сохранение основы мотивирующего слова вследствие нарушения чередования (снежная, бумажная);
- неправильное употребление суффикса одновременно с отсутствием чередования (вьюговая, книговый);
- замена суффиксов (собакин, холодовая, ветровый).

Только для детей с общим недоразвитием речи характерны эти специфические ошибки.

О том, что дети с общим недоразвитием речи не дифференцируют качества предметов, признаков величины, высоты, ширины (короткий – низкий, мягкий – пушистый, маленький – низкий), свидетельствуют замены прилагательных. При группировке прилагательных на основе существенного признака, в подборе синонимов и антонимов у дошкольников с общим недоразвитием речи возникают большие

трудности, так как это требует достаточного объема словаря, сформированности семантического поля, в которое включено данное слово. У дошкольников с общим недоразвитием речи выделяются ошибки при подборе к большинству слов синонимов и антонимов, в то время как дошкольники с нормальным речевым развитием испытывают трудности в подборе антонимов и синонимов лишь к отдельным словам.

Проанализировав особенности атрибутивного словаря детей с общим недоразвитием речи, можно отметить следующие характерные особенности:

- вербальные парафразии;
- недостаточный объем словаря;
- замены слов;
- трудности в понимании и употреблении слов с лексико-грамматическим сходством:
 - трудности в усвоении антонимии и синонимии;
 - ограниченность и однообразие в употреблении прилагательных, так как их значение может быть раскрыто только в контексте, что достаточно сложно для детей с ОНР.

Таким образом, даже в условиях целенаправленного педагогического процесса при специально организованном обучении наблюдаются значительные трудности в овладении атрибутивным словарем у детей с общим недоразвитием речи. Эти дети нуждаются в проведении коррекционно-развивающей работы, способствующей обогащению словаря прилагательных.

Дидактические игры эффективно используются для пополнения и активизации лексического запаса. Одним из средств умственного воспитания является игра. В игровой деятельности ребенок выявляет свои знания, делится ими с товарищами, отражает окружающую действительность. На развитие детей по-разному воздействуют различные виды игр. Познавательное содержание и умственная задача являются обязательным элементом дидактических игр, которые занимают особенно важное место в умственном воспитании детей. Знания, которыми оперирует ребенок, он прочно усваивает, многократно участвуя в игре. В выделении свойств и качеств предметов, в определении их по отдельным признакам, в классификации предметов или явлений по общим признакам, в произвольном запоминании и воспроизведении упражняется ребенок, решая умственную задачу в игре. Сосредоточенности, умственного усилия, умения осмыслить правила, последовательность действий, преодолеть трудности, внимания требует решение тех или иных задач, которые ставятся перед детьми в дидактических играх.

Так как педагогу приходится часто исправлять ответы детей, подсказывать нужное слово, объяснять, упражнения на первых занятиях проводятся в медленном темпе. Игрой, в которой участники получают фишки за удачный ответ или выбывают из игры, могут в дальнейшем стать такие упражнения. Мяч, который по своему усмотрению любому участнику игры бросает ведущий, можно использовать в таких играх. Дидактическая игра «Опиши предмет» широко используется в развитии словаря прилагательных у детей с общим недоразвитием речи, например: лимон какой? – жёлтый, кислый, ароматный; мишка какой? – мягкий, пушистый, коричневый, плюшевый, маленький или большой. Одним или несколькими словами отвечает ребенок в таких упражнениях. Чтобы не повториться, он должен быть внимательным к ответам товарищей.

Очень важно точно объяснить правила игры; 2-3 примера выполнения задания необходимо включить в объяснение игры, перед тем как предлагать самостоятельно поиграть в нее детям. Сразу всем детям предлагается игровое задание, для обдумывания

ответа выдерживается пауза. Для ответа вызывается несколько детей по очереди или один ребенок. Постепенно всю группу детей начинают привлекать к оценке ответов. При коррекционно-развивающей работе с детьми по обогащению лексического запаса дошкольников с общим недоразвитием речи именно такой подход является наиболее продуктивным. В теснейшей связи с коррекцией познавательной деятельности осуществляется коррекция речевой деятельности, особенно словаря. Не только на занятиях, но и на прогулке, во время подвижных игр, режимных моментов рекомендуется проводить дидактические игры по развитию лексического запаса в целом и атрибутивной лексики в частности.

Загадки, сравнение предметов (по зрительному и тактильному восприятию предметов, по памяти) также широко применяют в работе по расширению словаря.

Закрепляет умение выделять существенные признаки предметов, активизирует словарь детей отгадывание загадок. Загадки развивают наблюдательность и логическое мышление, тренируют внимание и память, расширяют кругозор детей. Наводящие вопросы следует задавать в процессе отгадывания загадок. Для расширения кругозора, словарного запаса заучить наизусть рекомендуется многие загадки.

Учить детей мотивировать свои ответы, представлять доказательства правильности отгадки – это главная задача, которая первоначально ставится на занятиях. Сначала на таких занятиях несколько предметов, загадки о которых будут потом предложены, рассматриваются детьми, и только те признаки, которые фигурируют в тексте загадок, подчеркивает педагог. Загадки об этих же предметах отгадывают дети и объясняют свои ответы во второй части занятия. Составление загадок самими детьми – следующий этап. Краткое описание предмета без его названия, как правило, представляют собой загадки детей на первых занятиях.

Иллюстративный материал необходимо представлять в виде реалистических рисунков, отражающих наиболее характерные признаки того или иного предмета или действия, что связано с трудностями, которые дети с общим недоразвитием речи испытывают при перекодировании зрительной информации в акустическую и семантическую формы.

Рассмотрим примеры дидактических игр на обогащение словаря детей с общим недоразвитием речи атрибутивной лексикой:

Игры для формирования словаря качественных прилагательных:

– «Скажи наоборот». Ребенку предлагают слово, а он должен назвать противоположное, например: «платный – бесплатный, верный – неверный, смешной – грустный»;

– «Закончи предложение». Ребенку предлагают закончить предложение с прилагательными, например: «Пирог вкусный, а торт вкуснее»;

– «Подумай и скажи, какая, какой». Например: «Музыка играет громко, значит, она (какая?) громкая»;

– «Скажи ласково». Например: «Заяц белый, а зайчик беленький»;

– «Кто какой?». Ребенку называют животное, а он должен назвать, какое оно, например: «Заяц – маленький, трусливый, быстрый, серенький».

Игры для формирования словаря относительных прилагательных:

– «Что из чего?». Ребенка упражняют в определении материала, из которого сделан предмет: «шуба из меха – меховая шуба»;

– «Какое это блюдо?». Ребенку называют блюдо, из чего оно сделано, а ребенок должен сказать, какое оно, например: «Каша из (пшена, манки, гречки, риса) какая? – Каша рисовая, пшенная, манная, гречневая»;

– «Скажи если...». Ребенку называют предмет и из чего он сделан, а ребенок

должен сказать, какой он, например: «Стакан из стекла какой? – СтеклЯнный; кольцо из золота какое? – Золотое».

Игры для формирования словаря притяжательных прилагательных:

– «Чье все это?». Ребенку показывают изображение, например собаки, и последовательно задают вопросы: «Чьи лапы и уши?», «Чья голова?», «Чей хвост?».

– «Собери животное». Ребенку предлагается животное, у которого отсутствует какая-то часть тела, ребенок должен назвать, чьи части тела нам нужны, например: «Коровье вымя и коровьи рога, собачий нос и собачьи лапы»;

– «Чей это домик?». Ребенку предлагаются картинки с изображением животных и их жилищ, ребенок должен поставить рядом с жилищем животное, которое в нем живет, и назвать его, например: «Медведь живет в берлоге – медвежья берлога».

– «Назови правильно». Ребенку предлагают картинки по мере задавания вопросов: «Чей клюв у гуся? (У гуся гусиный клюв)».

Анализ теоретических источников показывает методы, способствующие более эффективному овладению дошкольниками с общим недоразвитием речи словарем признаков (что в свою очередь повышает уровень связного высказывания), и доказывает необходимость применения на занятиях по формированию лексической стороны речи дидактических игр и словесных упражнений.

Таким образом, длительный процесс количественного накопления слов, который от одной возрастной группы к другой усложняется, и есть развитие словаря. Необходимым условием развития ребенка является обогащение его лексического запаса. У ребенка должен быть сформирован определенный словарный запас к моменту поступления в школу.

В тесной связи с развитием познавательной деятельности необходимо осуществлять использование дидактических игр для наращивания атрибутивной лексики у детей с общим недоразвитием речи. Так как в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, то использование дидактических игр для развития атрибутивной лексики дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, является наиболее эффективным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Р.В. Развитие активного словаря прилагательных у старших дошкольников / В сб.: Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. Междунар. науч.-практ. конф. 20С. 264-267.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М., 20
3. Бегларян А.А. Формирование словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи / В сб.: Психология и педагогика: методология, теория и практика. Сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. 20С. 29-32.
4. Бондаренко А.К. Словесные игры в детском саду. М., 19
5. Ковалева А.И. Теоретические основы проблемы обогащения словарного запаса детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. 20№ С. 293.
6. Колунова Л.А., Ушакова О.С. Работа над словом в процессе развития речи старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 19№ 9.
7. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Влияние словарной работы на связность речи // Дошкольное воспитание. 19№ 2.
8. Швайко Т.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. М., 1983.

**РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ
ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Гафарова Гюльнара Октай кызы,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
gafarova07.g@gmail.com

Филипиди Татьяна Ивановна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
lugua@mail.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ дисграфии. Отражено недоразвитие графомоторных навыков у младших школьников.

Ключевые слова: дисграфия, графомоторный навык, младшие школьники

**DEVELOPMENT OF GRAPHOMOTOR SKILLS IN THE SYSTEM
OF WORK ON OVERCOMING DYSGRAPHY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

Gul'nara Oktay kizi Gafarova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
gafarova07.g@gmail.com

Tatiana I. Filipidi,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
lugua@mail.ru

Abstract. The article presents a theoretical analysis of dysgraphia. The paper reflects the underdevelopment of graphomotor skills in primary school children.

Keywords: dysgraphia, graphomotor skill, primary school children

Механизм развития графомоторного навыка, по мнению специалистов и практиков, сложен, а структура его многокомпонентна. Современным учебным процессом также предусмотрена работа со структурно-логическими схемами, графическими моделями, символическими опорами, в понимании которых важно знание пространственных отношений [7].

На сегодняшний день возрастают требования к начальному образованию, в связи с чем особое значение приобретают вопросы речевого и двигательного развития детей, поступающих в школу, а также младших школьников с различными нарушениями развития, в том числе речевыми.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что низкий уровень развития графомоторных навыков приводит к снижению возможности усвоения детьми навыков письма. Связь между функцией руки и речью тесная и значимая, поэтому тренировка пальцев считается физиологическим стимулом для развития речи, особенно у детей с речевыми нарушениями. Развитие рассматриваемых навыков важно в связи с тем, что письменная речь является базовым умением для дальнейшего обучения детей в школе. Вместе с тем письмо обеспечивается согласованной работой механизмов всех видов речевой деятельности. Снижение развития графомоторных навыков у младших школьников в будущем негативно отразится на усвоении школьной программы, снижая мотивацию детей к дальнейшему обучению, что может привести к последующей социальной дезадаптации рассматриваемой категории учащихся. Нарушения графомоторных навыков, развитие которых зависит от уровня развития общей и мелкой моторики, часто являются причиной дисграфии.

Адольф Кусмауль впервые указал на проблему чтения и письма как на самостоятельную патологию речевой деятельности в 1877 г. В этот период патология чтения и письма рассматривалась как единое нарушение письменной речи. В литературе конца XIX – начала XX в. широко распространено мнение, что рассматриваемые расстройства являются одним из проявлений общего слабоумия и встречаются только у умственно отсталых детей. Однако еще в 1896 г. В. Морган описал случай нарушения чтения и письма у 14-летнего мальчика с нормальным интеллектом.

В начале XX в. Д. Гиншельвуд описал еще несколько случаев нарушения чтения и письма у детей с нормальным умственным развитием, подтвердив, что подобные нарушения не всегда сопровождаются умственной отсталостью. Гиншельвуд впервые описал трудности с чтением и письмом, обозначив их как «алексия» и «аграфия», выделил тяжелые и легкие нарушения.

Таким образом, в конце XIX и начале XX в. существовали две противоположные точки зрения. Некоторые авторы считали нарушение чтения и письма одной из составляющих умственной отсталости. Другие подчеркивали, что патология чтения и письма является изолированным расстройством, не связанным с задержкой умственного развития [1].

Сегодня термин «дисграфия» определяется по-разному. Р.И. Лалаева считает, что «дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в постоянных, неоднократных ошибках, вызванных неформленным характером высших психических функций, участвующих в процессе написания» [4].

Письмо – сложная психофизиологическая структура, включающая в себя механизмы слуховой артикуляции и анализа, зрительной памяти и зрительного контроля, зрительно-моторной координации и моторного контроля, а также комплекс языковых навыков [8].

Двигательный навык письма, в отличие от навыка чтения, не может быть сформирован за три года обучения в школе. Для этого требуется семь – девять лет обучения. Орфографически грамотным письмом с устоявшимся почерком обучающиеся овладевают лишь к концу 8-го класса, но не все в одинаково удовлетворительной мере.

Развитие плавных, быстрых, ритмичных и колебательных движений руки, на которые накладываются дополнительные движения в соответствии с определенной буквой, является конечной целью тренировки двигательной стороны графического навыка. Но в период обучения грамоте учитель еще не может поставить ученикам такую задачу. Здесь визуальный образ каждой буквы определяет порядок ее очертания [5].

У детей младшего школьного возраста достаточно часто диагностируют нарушение письма. Это оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения в шко-

ле, на школьную адаптацию детей, на формирование личности и характер всего психологического развития ребенка.

По данным разных авторов (М.С. Грушевская, А.Н. Корнев, М.М. Безруких), в России дисграфия выявляется у 10–25 % учеников начальных классов.

По данным Л.Г. Парамоновой, количество детей с дисграфией в общеобразовательной школе достигает более 50%, что подтверждается такими цифрами: 55,5% дошкольников имеют предпосылки дисграфии; 53% обучающихся 2-х классов имеют дисграфию; 37% обучающихся переходят в среднюю школу с неустранимой дисграфией.

В современной логопедической практике считается, что чаще всего факторами появления дисграфии являются недостатки графомоторных навыков. Их становление зависит от степени развития общей и мелкой моторики [2].

Освоение навыка письма предусматривает развитие движений пальцев и кисти руки как одного из основных элементов, так как техника письма требует скоординированной работы мелких мышц руки, при этом важным является хорошо сформированное зрительное восприятие и произвольное внимание [6].

Дети, испытывающие затруднение в процессе освоения письма, требуют особого внимания. Это осложняет работу в классе, замедляют общий темп, поэтому они нуждаются в индивидуальном подходе.

Следует отметить, что работа по обучению письменной речи должна начинаться еще в добукварный период обучения грамоте. В пособии «Я учусь писать» особое внимание обращается на подготовку к освоению письма в нескольких направлениях. Р.Д. Триггер и Е.В. Владимирова предлагают упражнения на развитие графических навыков, ориентацию на листе, то есть обосновывают подход к развитию мелкой моторики как к сложному процессу.

Е.Г. Тунина и Н.В. Гатанова, в свою очередь, разъясняют, что понимание формы и размера предметов, расположения их в пространстве, сформированная пространственная ориентация позволяют ребенку преодолеть проблемы, возникающие в школе. Кроме того, в настоящее время учебным процессом предусмотрена работа со структурно-логическими схемами, графическими моделями, символическими опорами, для понимания которых важно знание пространственных отношений. Математические и лингвистические знания тоже основываются на ориентации в пространстве.

Правильное развитие мелкой моторики определяет также формирование у ребенка сенсомоторной координации – согласованного действия рук и глаз. Ребенок познает окружающий мир, осуществляет контроль за своими движениями посредством зрения, в результате чего они становятся более совершенными и точными. Глаз как бы «тренирует» руку, а с помощью движений рук в предметах, на которые воздействует ребенок, открывается больше новой информации. Фундаментальным источником знания детей об окружающей действительности становятся зрение и движения рук.

Формирование элементарных графических навыков – это прекрасный способ развития ребенка и психотерапевтическое средство. Рисуя на бумаге, ребенок начинает ощущать себя личностью. Это также эффективный способ развития мелких движений пальцев, их мышечной силы, который способствует формированию экспрессивной и импрессивной речи ребенка. Работа по овладению графическими навыками – прекрасный способ воспитания ориентировки на листе бумаги, а также средство развития мышления.

У детей с нарушениями письменной речи недостаточно сформированы графомоторные навыки. Работа по развитию данных навыков проводится комплексно. В результате формирования графических навыков у ребенка развиваются произвольное

внимание и память. Самые простые графические упражнения, способствующие развитию мелкой моторики и координации движений рук, зрительного восприятия и внимания, должны проводиться на занятиях с детьми младшего школьного возраста. Это могут быть: прямые горизонтальные и вертикальные линии в ограниченном пространстве: «Дорожки», «Дождик», «Парашютисты»; ритмические круговые движения «Наматываем нитки», «Соберем веревочку»; волнистые линии в горизонтальном и вертикальном направлениях «Летит бабочка», «Обведи рисунок», «Составь картинку по точкам-штрихам» и штриховка [5].

Таким образом, в основе нарушения письма при дисграфии лежит системное недоразвитие речи и неречевых функций, недостаточное развитие психических процессов и мелкой моторики, несформированность навыка зрительно-двигательной координации, произвольного внимания, аналитического восприятия, слухового внимания. Нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка. Своевременная комплексная диагностическая и коррекционная работа по развитию общей и мелкой моторики, формированию графомоторных навыков играет важную роль в преодолении специфического расстройства письма – дисграфии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов. М.: ВЛАДОС, 19680 с.
2. Седова Е.В. Система работы по развитию графомоторных навыков как профилактика нарушений письменной речи у младших школьников // Про ДОД. URL: <https://prodod.moscow/archives/8114>
3. Моисеева Л.О. О подготовке руки к письму / Л. Моисеева, Е. Рахманова, Н. Фунтикова. М., 20С. 33-34.
4. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб.: Союз, 20224 с.
5. Тасуева М.А. Особенности ручной моторики и графомоторных навыков у младших школьников с дисграфией // Мат-лы IX Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум». URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017035069>
6. Гурьянов Е.В. Развитие навыка письма у школьников / Е.В. Гурьянов. М.: Просвещение, 20339 с.
7. Тунина Е.Г., Гатанова Н.В. Развиваю мелкую моторику. СПб.: Питер, 20144 с.
8. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. М.: Академия, 20345 с.

ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ИГР НА РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Горина Елена Викторовна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
elenagorina2010@mail.ru

Соломатина Галина Николаевна, научный руководитель
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Аннотация. Автор в статье рассмотрел особенности социальных отношений дошкольников с общим недоразвитием речи. Определил влияние коммуникативных игр на развитие социальных отношений дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: социализация, социальные отношения, дошкольники, общее недоразвитие речи, коммуникативные игры

INFLUENCE OF COMMUNICATIVE GAMES ON THE DEVELOPMENT OF SOCIAL RELATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Elena V. Gorina,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
elenagorina2010@mail.ru

Galina N. Solomatina, Scientific supervisor
Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Abstract. The author in the article considered the features of social relations of preschool children with general speech underdevelopment. He determined the influence of communicative games on the development of social relations of preschool children with general speech underdevelopment.

Keywords: socialization, social relations, preschool children, general speech underdevelopment, communicative games

Началом социальной жизни ребенка становится посещение им дошкольного образовательного учреждения. В образовательной среде детского сада, где все окружающие детей люди (родители, педагоги и сами дети – сверстники дошкольника) играют каждый свою роль, происходит первое знакомство с социальной жизнью, ее закономерностями и причинно-следственными связями. В жизни каждого человека дошкольное детство – это уникальный период. Основы формирования всесторонне

развитой личности закладываются именно в этот период. Отношение к окружающему миру и вся психическая жизнь ребенка перестраивается в дошкольном возрасте. Периодом развития личности и первоначального фактического складывания личности в своих исследованиях А.Н. Леонтьев назвал дошкольное детство [4].

От разнообразия социальных отношений, которые предоставляются ребенку ближайшим окружением, зависит социальный опыт, приобретаемый им во время взаимодействия с окружающими его людьми. Только в совместной деятельности и при взаимодействии с другими людьми происходит усвоение ребенком общечеловеческого опыта. Закладывается характер, формируются собственные духовные ценности, убеждения, потребности, ребенок овладевает речью, новыми знаниями и умениями, именно в процессе общения со взрослыми.

Дошкольное учреждение играет немаловажную роль в этом отношении. Развитию социальных отношений способствует жизнь в детском саду. Генетически ранняя ступень социальной организации людей – это дошкольная группа.

Фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности, становится первый опыт отношений, который ребенок приобретает в дошкольном возрасте. Последующий путь личностного и социального развития, а значит, и дальнейшая судьба ребенка во многом зависит от того, как сложатся отношения ребенка в первой в его жизни группе сверстников.

В действиях, направленных на человека, то есть в общении, прежде всего проявляется отношение к другому человеку в реальной жизни. Речь является основой общения. На пути развития ребенка проблемы создают нарушения социальных отношений, к которым приводит наличие общего недоразвития речи у детей. Актуальной является проблема становления социальных отношений дошкольников с общим недоразвитием речи, поскольку своеобразие речевого развития детей дошкольного возраста сказывается на их социальном самочувствии и процессе социальной адаптации.

Взаимоотношениями со сверстниками напрямую связаны с речевыми нарушениями дошкольников, так как любые отклонения в развитии препятствуют формированию личности, отрицательно сказываются на психическом развитии ребенка, затрудняют общение с окружающими.

Совокупность связей, складывающихся между людьми в форме чувств, суждений и обращений друг к другу, определяется как межличностные отношения.

Межличностные отношения включают в себя: межличностную привлекательность (притяжение и симпатию), восприятие и понимание людьми друг друга, взаимодействие и поведение (в частности, ролевое) [1].

Особенности общения дошкольников с речевой патологией:

– Преобладает характерная для нормально-развивающихся детей 2–4-летнего возраста ситуативно-деловая форма общения. Она обусловлена общим психическим недоразвитием (бедностью знаний, недостаточной сформированностью саморегуляции и контекстной речи); преобладающее число контактов носит ситуативный характер, даже в ситуациях познавательного, личностного общения.

– Дети, которые плохо владеют коммуникативными средствами, чаще всего оказываются среди «непринятых» и «изолированных», об чем свидетельствует ряд исследований, опирающийся на показатели межличностных отношений в дошкольной группе. В незаинтересованности в контакте, в снижении потребности в общении, проявлении негативизма и неумении ориентироваться в ситуации общения, по данным Л.Г. Соловьёвой, выражается коммуникативная компетентность детей с общим недоразвитием речи.

– К неблагоприятным влияниям социума дети с нарушениями речевого развития особенно чувствительны. Это ведет к усугублению эмоционально-волевой сферы,

порождает тревожность, ожидаемость и прогнозируемость внутренних переживаний, снижает самооценку и в дальнейшем приводит к отклонениям в развитии, что влечет частую изолированность детей с недоразвитием речи от других детей, отказ от участия в играх, общих мероприятиях группы, насмешки со стороны сверстников и педагогов. Со степенью тяжести речевого дефекта тесно связано положение ребенка в коллективе сверстников. Как правило, дети, имеющие хорошо развитую речь, занимают высокое положение в системе личных взаимоотношений. Есть дети с положительными качествами личности, хорошим поведением, но с нарушением речи, и они среди детей занимают неблагоприятное положение, поскольку речевой дефект является определяющим в иерархии социальных отношений.

– Детей, отличающихся физической силой и внешне привлекательных, в качестве партнеров по общению выбирают дети с нарушением речи. Дать ответ о мотивах выбора товарища дети с общим недоразвитием речи как правило затрудняются; эти дети очень часто ориентируются на выбор и оценку ребенка педагогом, а не на собственное личностное отношение к партнеру по игре [2].

Очень часто дети с общим недоразвитием речи стараются избежать речевого общения. Весьма кратковременным и неполноценным оказывается речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым в тех случаях, когда он возникает. Это обуславливается рядом причин. Рассмотрим некоторые из них:

– быстрая исчерпаемость побуждений к высказываниям, приводящая к прекращению общения;

– бедный словарный запас, препятствующий формированию высказываний, отсутствие у ребенка сведений, необходимых для ответа;

– речевые реакции дошкольников, которые оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения, так как дети не понимают собеседника и не стараются вникнуть в то, что им говорят.

Таким образом, наличие общего недоразвития речи препятствует становлению у детей полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет установление контактов со сверстниками, а также может приводить к изоляции в коллективе сверстников. Существует и обратная зависимость: темп развития речи и других психических процессов замедляется при недостаточном общении. В целях оптимальной и эффективной адаптации детей с выраженными нарушениями речи к условиям и требованиям социума требуется специальная работа по коррекции и развитию всех компонентов речи, познавательной и коммуникативной сфер. В игровой деятельности, как ведущей деятельности в дошкольном возрасте, формируются взаимоотношения дошкольников.

Игра является уникальным средством ненасильственного воспитания маленьких детей. С ее помощью ребенок учится добровольно и охотно, так как она соответствует его естественным желаниям и потребностям.

Игра выводит интерес и возможности ребенка на более высокий уровень – на уровень мыслящей, творческой личности, так как является особой формой общения, сотрудничества. Все, что дети не умеют делать в реальной жизни, они могут делать в игре: могут быть настойчивыми и терпеливыми, придумывают увлекательные сюжеты, делятся друг с другом игрушками, выполняют правила, ждут своей очереди. Без нажима и принуждения со стороны взрослого, свободно и добровольно все это происходит в игре. Взрослый одновременно является и организатором, и участником игры, которую можно рассматривать как своеобразную форму общения взрослого с детьми. Правила, которые организуют и регулируют действия ребенка, есть в каждой даже самой простой игре. Эти правила определенным образом ограничивают ситуативность поведения, спонтанную импульсивную активность детей с общим недоразвитием речи, становясь

своеобразной «точкой опоры», с которой можно осознавать и оценивать свои действия. Ребенок в игре начинает понимать и ориентироваться в причинах тех или иных поступков людей, познает смысл человеческой деятельности. Он начинает осознавать свое место в жизни, познавая систему человеческих отношений. Игра стимулирует развитие познавательной сферы [5]. Ребенок начинает ощущать новые грани окружающей действительности, разыгрывая фрагменты реальной взрослой жизни.

В игре происходит развитие произвольного поведения, творческого воображения и становление произвольной памяти, внимания и мышления ребенка [6].

Играми, направленными на формирование позитивного и доброжелательного отношения к сверстникам, желание и умение вступать в контакт с окружающими людьми, развитие навыков общения, являются *коммуникативные игры*.

Совместной деятельностью детей и взрослых, способом самовыражения, взаимного сотрудничества являются *коммуникативные игры*, в которых партнеры стараются учитывать особенности и интересы друг друга и находятся в позиции «на равных».

У детей данной возрастной категории коммуникативные игры – наиболее простой и эффективный способ развития навыка общения.

Необходимо соблюдать определенные правила при проведении коммуникативных игр:

1. В игре необходимо собираться в круг, чтобы все видели друг друга.
2. Детей необходимо постепенно вводить в ситуацию общения (ритуал начала игры).
3. Коммуникативные действия в игре должны выполнять все участники.
4. В игре необходимо использовать различные средства выразительности, учитывая ситуации и события, произошедшие с детьми в течение дня.
5. Участники игры не должны повторять друг за другом коммуникативные действия.
6. В коммуникативных играх используются средства народного творчества.
7. Игры должны быть ритмичными.
8. Обязательно нужно подводить итоги игры.
9. Детей из игры и ситуации общения необходимо выводить (ритуал окончания игры) [4].

Как к любой деятельности, к коммуникативным играм также предъявляются требования:

- дети в игре участвуют добровольно, по желанию;
- для коммуникативных игр лучше использовать время, когда дети в хорошем настроении, не утомлены, не перевозбуждены;
- время игры – не более 20–25 минут;
- за один раз использовать небольшое количество игр;
- ввести ритуал начала и окончания игры;
- начинать со знакомой, потом познакомить с новой игрой;
- игры необходимо проводить в системе, варьируя и повторяя их по своему усмотрению;
- следует заканчивать игру (ритуал окончания игры) при первых признаках усталости и потери интереса;
- в игре должно быть полное равноправие, запрещается разделять детей на хороших и плохих, на хорошо говорящих и плохо говорящих;

– показывать, что другие дети не конкуренты и не противники ему, помогать и поддерживать каждого ребенка;

– давать установку на позитивизм, создавать атмосферу душевности, теплоты, чуткости;

– необходимо приводить положительные образцы, избегая нравоучений и инструкций;

– давать установка на сюрприз, неожиданность, проявлять удивление и восхищение, наглядность, доброжелательность;

– педагог в игре должен быть эмоциональным, выразительным, артистичным.

Чтобы дети настроились на игру-общение, подчеркнуть отличие этой игры от других игр, необходимо ввести *ритуал начала игры*. Это может быть волшебный клубочек, улыбка, приветливый жест и т.д.

Эстафета дружбы, солнечные лучики, речевка, круг друзей – такие приемы можно использовать в *ритуале окончания игр*, который показывает, что игра заканчивается, а общение продолжается и дети готовы к конструктивному общению в дальнейшем [3].

Игра оказывает большое влияние на развитие речи. Ребенку необходимо взаимодействовать с другими детьми во время игр. Если ребенок не способен понимать словесные инструкции товарищей по игре, если он не в состоянии внятно высказать свои пожелания относительно хода игры, то играть с ним ребятам будет неинтересно [4]. Своеобразными тренингами, которые дают возможность ребенку «примерить» на себя различные роли, являются *коммуникативные игры*. В таких играх дети могут ощутить свою значимость в коллективе и увидеть себя со стороны. Вызывает положительные эмоции и настраивает на доброжелательные отношения с другими детьми звучание собственного имени из уст окружающих. Почувствовать свои силы и уверенность в себе, справиться с робостью ребенку помогает громкое произнесение своего имени.

Играя с детьми в коммуникативные игры, практическую помощь детям в социальной адаптации оказывают взрослые, а именно:

– развивают умение понимать друг друга, вникать в суть полученной информации;

– учат определять эмоциональное состояние и отражать его с помощью выразительных движений и речи;

– развивают невербальное воображение, образное мышление;

– воспитывают доверительные отношения друг другу;

– создают позитивное отношение к собственному телу и развивают способность управлять им;

– развивают средства невербальной коммуникации: мимику, пантомимику, жестикуляцию [6].

Таким образом, большой воспитательный и обучающий эффект имеют для детей коммуникативные игры. Они повышают уверенность детей в себе, формируют у детей доброжелательное отношение к себе и другим, учат проявлять заботу, внимание, сочувствие к сверстникам. Средством не только всестороннего развития ребенка являются коммуникативные игры, но и активно влияет на его социализацию, являющуюся важным условием гармоничного развития детей.

«Инструмент», который у вас всегда под рукой и доступен везде – дома, на прогулке, в детском саду, в отпуске, – это коммуникативные игры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Особенности развития межличностных отношений детей в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения: Метод. рекоменд. Витебск: ВОГ ИПК и ПРР и СО, 2006.
2. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи / О.С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия. М.: Экономика, 1997.
3. Соловьева Л.Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями / Л.Г. Соловьева // Дефектология. 20№ 4.
4. Федосеева Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Федосеева. М., 19
5. Чумовская О.Н. Игра как средство формирования межличностных отношений детей среднего дошкольного возраста // Молодой ученый. 20№
6. Юсупова Г.Ф. Психокоррекционная работа по преодолению личностных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи / Г.Ф. Юсупова // Специальная психология. 20№ 3.
7. Шумилова Е.А. Основы социально-коммуникативной компетентности / под ред. Е.А. Шумиловой. Челябинск, 2008.

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ
У ДЕТЕЙ С ОНР III УРОВНЯ**

Жукова Ксения Сергеевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
ksenyafew12st85@mail.ru

Филипиди Татьяна Ивановна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
lugua@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются трудности, возникающие при формировании глагольного словаря у детей с общим недоразвитием речи III уровня, отмечаются характерные особенности усвоения рассматриваемого навыка, а также особое значение глагольной лексики для овладения навыками общения, развития познавательной деятельности в целом. В статье описаны основные задачи и приемы развития глагольного словаря у детей рассматриваемой категории.

Ключевые слова: глагольный словарь, общее недоразвитие речи, нарушение речи, связная речь, грамматический строй речи, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

**FEATURES OF THE FORMATION OF THE VERBAL VOCABULARY
IN CHILDREN WITH OND LEVEL III**

Kseniya S. Zhukova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
ksenyafew12st85@mail.ru

Tatyana I. Filipidi,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
lugua@mail.ru

Abstract. The article examines the difficulties arising in the formation of the verb dictionary in children with general speech underdevelopment of the III level, notes the characteristic features of mastering the skill in question, as well as the special importance of verb vocabulary for mastering communication skills, the development of cognitive activity in general. The article describes the main tasks and techniques for the development of the verb dictionary in children of this category.

Keywords: verbal vocabulary, general speech underdevelopment, speech disorder, coherent speech, grammatical structure of speech, older preschool children with general speech underdevelopment of level III

Глагол является самостоятельной частью речи, которая обозначает действие или состояние и отвечает на вопросы *что делать? что сделать? что делал (-а, -и, -о?)*. Рассматриваемая часть речи усваивается ребенком не сразу. Первые глаголы, которые появляются в речи ребенка, являются глаголами-побуждениями, с ними ребенок обращается к взрослым и, по сути, они представляют его первые социальные потребности.

Изучением глагольного словаря у детей с ОНР занимались такие авторы, как Е.Ф. Архипова, Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева, Н.В. Серебрякова и многие другие. Исследователи отмечают, что особенно большие различия между детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием наблюдаются при актуализации предикативного словаря. Нарушение формирования лексики у этих детей выражается как в незнании многих слов, так и в трудностях поиска известного слова, в нарушении актуализации пассивного словаря. Характерной особенностью глагольного словаря детей с ОНР является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. Проявления неправильного употребления слов и речи детей с ОНР многообразны.

Глагол является очень важным для развития синтаксического строя речи, он непосредственно участвует в создании предикативной основы предложения. Таким образом, на основе изучения лексико-грамматических свойств глагола можно совершенствовать речь детей. При усвоении глагола названия действий (кроме слова «дай») появляются позже, чем названия предметов, и первоначально опускаются в предложении. Сначала глагол не согласуется со словом, к которому он относится. Когда в речи появляются несколько форм одного глагола (*пить-пил, спать-спит-спал*) сначала идет согласование между предметом в числе и только позднее в лице и роде. К началу формирования словоизменения у ребенка количество глаголов в речи составляет примерно 50 слов. Руководствуясь этими данными у детей в норме, в дальнейшем можно оценивать языковое развитие у детей с ОНР и планировать логопедическую работу.

Г.Р. Шашкина [6] отмечает, что у детей с ОНР III уровня имеется расхождение в объеме пассивного и активного словаря, и, соответственно, складывается вывод, что дети понимают значения многих слов, но употреблять их в речи для них представляется достаточно сложным. Как правило, в глагольном словаре преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия (*спать, мыть, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить*). Чаще всего слова рассматриваемой категории употребляются в более широком или узком понимании. Иногда дети употребляют слово лишь в какой-то конкретной ситуации и не употребляют в другой, то есть понимание и использование слова носит ситуативный характер. В заменах глаголов у детей с ОНР отмечается неумение дифференцировать некоторые действия, что приводит к использованию глаголов более общего значения (*ползет – идет, воркует – поет, чирикает – поет* и т.д.). Глаголы с приставками часто заменяются на бесприставочные глаголы (*пришел – шел, перешел – шел*).

Нарушения глагольного словаря у детей с ОНР также можно отследить в искажениях структуры слова (*мяукает – мяучает, кудахчет – кудакает*). У детей рассматриваемой категории отмечаются замены слов, обозначающих действия, словами-существительными: *открывать – дверь, играть – кукла*, или наоборот, замена существительных глаголом: *лекарство – болеть, кровать – спать, самолет – летать*.

Случаи смысловых замен, в том числе замены глаголов, являются особенно стойкими у детей с ОНР: *кует – молотит, гладит утюгом – проводит утюгом, косит траву – подрезает траву, стирает белье – моет белье, вяжет – шьет, купает – моет*. Некоторые замены глаголов отражают неумение детей выделять существенные и несущественные признаки действия, с одной стороны – с другой, а также выделять оттенки значений.

Для детей с ОНР характерна низкая способность к построению предложений. Зачастую они не могут повторить фразы более чем из четырех слов, меняют порядок слов в предложениях. Много ошибок допускают в падежных окончаниях при согласовании разных частей речи, например: *играли с два машинка (играли с двумя машинками)*.

Т.А. Ткаченко [3], говоря о речи детей пяти лет с ОНР III уровня, отмечает, что с наибольшими сложностями дети сталкиваются при употреблении глаголов, которые обозначают действия точности (*плещется, грызет, откусывает, жует* – все выражается словом «ест»); и при употреблении префиксальных глаголов (*подплыл, всплыл* и т.д.).

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина [5] считают, что у детей с ОНР III уровня имеются расхождения в объеме активного и пассивного словаря и названия действий заменяются близкими по значению (*подшивает – шьет*). Значительные затруднения у детей вызывает употребление глаголов в переносном значении (*Человек идет. Дождь идет. Часы идут*).

Некоторые слова, даже знакомые детям, недостаточно закреплены в их речи по причине редкого употребления. Поэтому дети стараются не использовать их из-за недостаточной дифференциации, например такие глаголы, как *пить* и *кормить*.

А.В. Кроткова, Е.Н. Дроздова [2] считали, что у детей дошкольного возраста вызывает особые затруднения образование глаголов с префиксом. Возможно, это объясняется тем, что у глагола более абстрактная структура, чем у существительного. Следовательно, если ребенок четко не понимает лексическое значение слова, то грамматическое высказывание не будет верно сформулировано. Также многие глаголы дети заменяют на близкие по значению, например «*машина – ехать*».

При ОНР очень трудно формируется грамматический строй речи и, как следствие, более медленно усваиваются правила грамматики. При проведении логопедической работы нужно в первую очередь обратить внимание на перечисленные особенности речи детей.

По словам профессора Г.А. Волковой [1], для формирования лексического строя речи у детей с ОНР необходимо развивать предикативный словарь. В картотеке глагольного словаря у логопеда должны быть бытовые глаголы (*одевается, умывается, играет*); глаголы, обозначающие движения и крики животных (*крадется, прыгает, кукарекает*); глаголы, обозначающие движения (*ходит, бежит, прыгает*); приставочные глаголы (*входит, уходит, заходит*); глаголы, вы-

ражающие чувства людей (*улыбается, смеется, плачет*); глаголы, связанные с профессиями (*лечит, строит, продает*); глаголы, связанные с процессами, происходящими в природе (*светает, вечереет, смеркается*).

Для максимально успешной работы необходимо включать в логопедическую работу игры, упражнения, картинный материал. Объяснение значения слова является одним из главных методов в коррекционной работе. Преобладающим способом является включение глагола в контекст. В дальнейшем дети определяют значение слова через конкретизацию с опорой на основные семантические признаки.

Глагольный словарь ребенка пополняется главным образом в процессе игры, при этом используются разнообразные игры: на развитие двигательной активности (речевые – с мячом, другими предметами и словесно-двигательные); дидактические игры, на развитие мелкой моторики и познавательной деятельности.

Чтобы ребенок в полной мере овладел навыками связной речи, необходимо заняться формированием достаточного глагольного словаря. Работу по развитию глагольной лексики следует начинать в старшем дошкольном возрасте, поскольку этот возраст наиболее благоприятен для данного вида деятельности. Среди задач по развитию глагольного словаря детей можно выделить следующие:

- формирование у детей доступного объема знаний по лексическим темам во время прогулок и на экскурсиях;
- работа по накоплению, обогащению и активизации словаря глаголов, уточнение значений непонятных ребенку слов;
- совершенствование навыков общения;
- закрепление навыков использования самостоятельной речи.

В заданиях на подбор синонимов у детей с ОНР можно наблюдать ограниченность словарного запаса, трудности актуализации словаря. Поэтому следует обратить на это направление деятельности особое внимание.

Д.Б. Эльконин отмечал [7]: словоизменения появляются у детей с ОНР в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии, разница лишь в более медленном темпе усвоения [4]. При этом формирование глагольного словаря нельзя рассматривать отдельно от формирования грамматического строя речи детей.

При ОНР формирование грамматического строя речи часто связано с большими трудностями, так как грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил. Нарушение в овладении глагольной лексикой значительно затрудняет общение, негативно влияет на развитие познавательной деятельности, способствует задержке развития устной, а в дальнейшем и письменной речи, что, в свою очередь, будет препятствовать овладению школьной программой в целом.

Поэтому важным направлением предупреждения указанных выше данных нарушений, средством развития коммуникативных умений является развитие глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. При планировании коррекционной работы следует учитывать, что глагольный словарь детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня имеет количественные и качественные особенности различной степени выраженности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учеб.-метод. пособ. / Г.А. Волкова. СПб.: Детство-пресс, 2014 с.
2. Кроткова А.В., Дроздова Е.Н. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед, 20№ 1. С. 26-
3. Ткаченко Т.А. Формирование лексико-грамматических представлений: Сб. упр. и практ. рекоменд. для инд. занятий с дошкольниками / Т.А. Ткаченко. М.: ГНОМ и Д, 2010 с.
4. Туманова Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с ОНР/ Т.В. Туманова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 20№ 6. С. 54-58
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. М.,1991.
6. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками / Г.Р. Шашкина. М., 2003.
7. Шумилова Е.А. Основы социально-коммуникативной компетентности / под ред. Е.А. Шумиловой. Челябинск, 2008.
8. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/err-001/err-001.htm>

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ БАЗЫ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Каранова Анна Владимировна,
МБОУ СОШ № 10 им. А.С. Пушкина,
ст-ца Медведовская, Россия
weltkind.ru@mail.ru

Шумилова Елена Аркадьевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
shumilovae2005@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается комплексный подход, как одно из главных условий формирования предпосылок акта письма у детей с ограниченными возможностями здоровья, приведены обоснования данного подхода с точки зрения диагностики и развития функциональной базы письма. Представлены статистические данные о количестве детей с дислексией и дисграфией в общеобразовательных школах. Описаны различные взгляды на структуру письма и представлена схема взаимодействия специалистов при формировании функциональной базы письма.

Ключевые слова: комплексный подход, функциональная база письма, дислексия, дисграфия, дети с ограниченными возможностями здоровья

AN INTEGRATED APPROACH TO THE FORMATION OF A FUNCTIONAL WRITING BASE IN CHILDREN WITH DISABILITIES

Anna V. Karanova,
MBOU SOSH №10 named after A.S. Pushkin,
Medvedovskaja, Russia
weltkind.ru@mail.ru

Elena A. Shumilova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
shumilovae2005@yandex.ru

Abstract. This article considers a comprehensive approach as one of the main conditions for the formation of the prerequisites for the act of writing in children with disabilities, provides justifications for this approach from the point of view of diagnostics and the development of the functional basis of writing. Statistics on the number of children with dyslexia and dysgraphia in general education schools are presented. Various views on the structure of writing are described and a diagram of interaction of specialists in the formation of the functional base of writing is presented.

Keywords: integrated approach, functional letter base, dyslexia, dysgraphia, children with disabilities

Письменность – это особая, новая для ребенка знаковая система. Трудность ее усвоения связана не только с тем, что это символы второго порядка, но и с тем, что она имеет сложноорганизованную сенсомоторную базу и обусловлена высокой степенью произвольности акта письма. Чтобы овладение этим навыком стало возможным, компоненты функциональной базы письма должны достичь определенного, минимально необходимого уровня зрелости [2].

История изучения процесса нарушения чтения и письма насчитывает уже более 140 лет. Впервые это нарушение как самостоятельную патологию речевой деятельности описал в 1877 г. немецкий терапевт А. Куссмауль. В дальнейшем в этом направлении вели свои исследования такие ученые, как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, М.М. Безруких, Л.С. Цветкова, И.Н. Садовникова и др.

Однако, несмотря на данные их исследований, разработки и рекомендации, проблема дислексии и дисграфии в общеобразовательных школах до сих пор остается одной из самых актуальных.

По данным, приведенным Л.Г. Парамоновой, в 2006 г. 30% третьеклассников имеют нарушения чтения и письма, при этом статистика 50–60-х годов XX в. дает цифру в 6%, следовательно, это свидетельствует об увеличении количества детей с дисграфией и дислексией в общеобразовательных школах.

Необходимо также учитывать процент предрасположенности к дисграфии и дислексии среди старших дошкольников, так называемой «группы риска». В Санкт-Петербурге были обследованы дошкольники подготовительных к школе групп. Среди них более половины (55,5%) показали явную неготовность к началу школьного обучения, что впоследствии приведет к трудностям при формировании письменности.

Нарушения чтения и письма в младших классах являются причиной снижения учебной мотивации, увеличения проявлений девиантного поведения, проблем в межличностных отношениях, снижения самооценки ученика; поэтому мы считаем, что необходимо развивать функциональную базу письма, так как это минимизирует количество «дисграфиков» в общеобразовательных школах.

Функциональная база письма (сенсомоторная база) – это многоуровневая система, включающая в себя большое количество когнитивных и речевых функций, которые при достижении минимально необходимого уровня зрелости выполняют оптимальные возможности для создания операций письма (звуко-буквенная символизация, графическое моделирование слова и реализация графо-моторной программы).

В структуру функциональной базы письма А.Н. Корнев включает следующие компоненты: интеллектуальное развитие, сформированность языковых компонентов речи, зрительно-пространственную ориентировку, вербализацию пространственных представлений, изобразительно-графические способности и сукцессивные функции.

Функциональная структура психологических механизмов письма, по мнению А.Н. Корнева, выглядит следующим образом (см. рисунок 1).

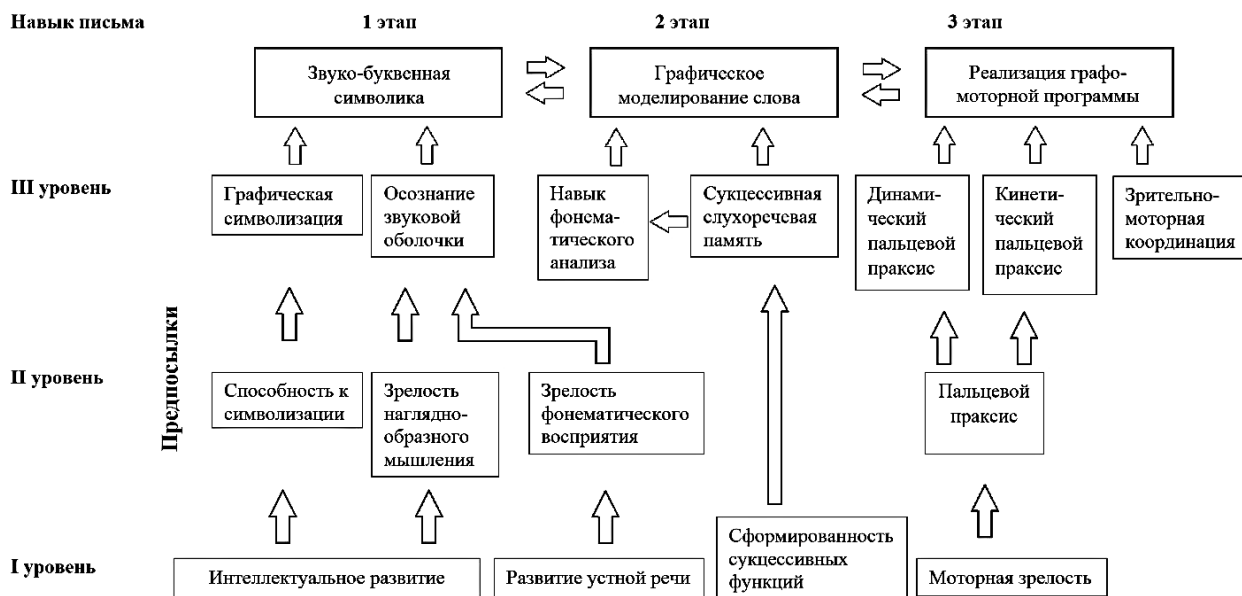


Рисунок 1. Функциональная структура психологических механизмов письма

Исходя из данных рисунка видно, что навык письма имеет сложноорганизованную базу, состоящую из трех уровней и множества структурных звеньев, которые являются предпосылками акта письма.

Проанализировав работы А.Р. Лурия и Л.С. Цветковой, можно представить следующую модель письма (см. рисунок 2).

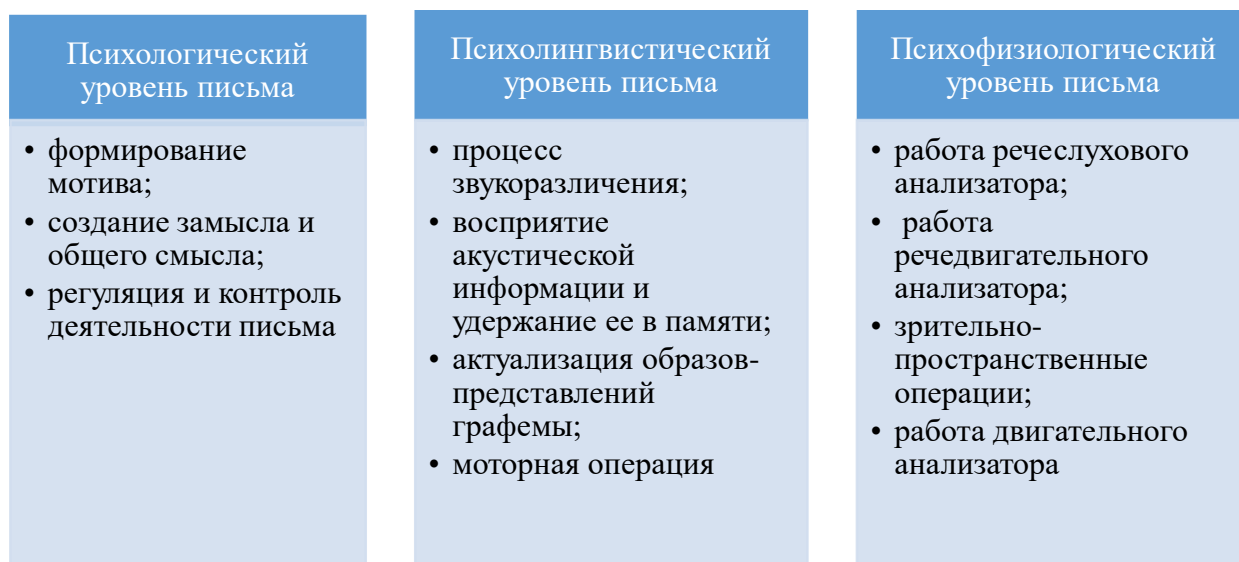


Рисунок 2. Структура письма А.Р. Лурия и Л.С. Цветковой

Исходя из данных рисунка видно, что структура письма состоит из трех уровней и множества структурных звеньев в каждом из них, при этом психофизиологический уровень письма обеспечивает работу психолингвистического уровня, так как при совместной работе речеслухового и речедвигательного анализаторов происходит процесс звукоразличения, объем восприятия акустической информации обеспечивается речеслуховым анализатором, перешифровка звука в букву происходит при зрительно-

пространственных операциях, а тонкие движения руки при письме осуществляются с помощью работы двигательного анализатора.

У детей с ограниченными возможностями здоровья, в результате разнообразных нервно-психических расстройств, существуют трудности при овладении навыком письма. Следовательно, необходимо проводить качественную и своевременную работу по формированию предпосылок этого навыка.

При развитии и диагностике функциональной базы письма мы используем комплексный подход, который предполагает учет многоаспектности процесса письма и психофизиологических особенностей ребенка с ОВЗ.

Комплексный подход в диагностике проявляется в том, что при анализе практических работ школьника и выявлении ошибок на письме нельзя с уверенностью сказать, что всегда внешние проявления дефекта будут указывать на первопричину, так как по законам, присущим самоорганизующейся функциональной системе, возникновение затруднений в каком-либо звене (подсистеме) приводит к адапционным перестройкам в других звеньях. Например, слабая сформированность, неавтоматизированность каллиграфического навыка приводит к переключению внимания на выполнение этой операции, степень произвольности контроля этого звена повышается. Одновременно ослабевает контроль за выполнением остальных операций (фонематического анализа, обнаружения орфограмм и др.) и снижается точность и эффективность их реализации.

Из этого следует, что при диагностике необходимо не только выявить степень нарушенных компонентов, но и определить структуру дефекта.

Комплексный подход при формировании функциональной базы письма у детей с ОВЗ предполагает взаимодействие специалистов разного профиля.

Схема взаимодействия специалистов, при работе с ребенком с ОВЗ представлена на рисунке 3 (см. рисунок 3).



Рисунок 3. Схема взаимодействия специалистов при формировании функциональной базы письма

Исходя из данных рисунка следует, что развитием функциональной базы письма занимаются: логопед, который исправляет недостатки в развитии устной речи и фонематических процессов; дефектолог и нейропсихолог, которые работают над неязыковыми предпосылками акта письма (развитие когнитивной сферы, сенсомоторное развитие, развитие кистевого и пальцевого праксиса, суксесивных функции и тд.); психолог, который работает над развитием учебной мотивации и

проводит профилактику недостатков в эмоционально-волевой сфере; врачи различного профиля, проводящие профилактику и коррекцию физических недостатков ребенка; учитель, обучающий грамоте. Однако, несмотря на то что инклюзивное образование в России насчитывает уже более 30 лет, до сих пор существуют трудности, которые проявляются в недостатке знаний учителей о психологических особенностях детей с ОВЗ и структуре акта письма. В результате, сталкиваясь с ошибками на письме и видя трудности каллиграфического характера, педагог считает, что в этом случае необходимо работать над формированием техники письма и правописанием, при этом, как правило, педагог дает рекомендации по увеличению письменной нагрузки, не понимая, что таким образом наносит ученику вред.

Следовательно, критика Л.С. Выготского о педагогической системе прошлого столетия остается актуальной до сих пор: «Школьников обучают не письменной речи, а написанию слов, и в значительной степени поэтому обучение письменной речи не поднялось выше уровня традиционного право- и чистописания. ... Обучение следует поставить так, чтобы чтение и письмо для чего-то были нужны ребенку ... письмо должно быть осмысленно для ребенка, должно быть вызвано естественной потребностью, надобностью, включено в жизненно необходимую для ребенка задачу. Только тогда мы можем быть уверены, что оно будет развиваться у ребенка не как привычка руки и пальцев, но как действительно новый и сложный вид речи» [1].

Из этого следует, что дополнительной задачей будет необходимость проведения информационно-просветительской работы по формированию инклюзивной грамотности среди педагогов общеобразовательных организаций.

Таким образом, исходя из написанного выше следует, что комплексный подход является приоритетным при формировании функциональной базы письма.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 19368 с.
2. Криницына Г.М. Коррекция речевых нарушений у младших школьников. М: Юрайт, 20147 с.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учеб.-метод. пособ. СПб.: МиМ, 19286 с.
4. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Детство-Пресс. 20126 с.
5. Свободина Н.Г. Коррекция нарушений письма: Просто о сложном вопросе дисграфии у детей. М.: Сфера, 20160 с.
6. Шумилова Е.А. К вопросу о стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и ее реализация в региональных условиях / Е.А. Шумилова, Л.П. Кузьма, В.С. Власенко // В сб.: Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки. Сб. науч. трудов. Отв. ред. Л.М. Кобрина. СПб., 20С. 135-141.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Комличенко Яна Юрьевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
yanusia23@gmail.com

Самелик Елена Григорьевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
esamelik@yandex.ru

Аннотация. В статье представлено описание особенностей формирования словарного запаса у детей в норме, а также приведены факторы, влияющие на развитие лексических навыков ребенка. Описываются характеристики лексического запаса у детей с различными уровнями общего недоразвития речи, рассмотрены общие речевые аномалии у детей с проблемами первого, второго, третьего и четвертого уровней ОНР. В заключение приводится вывод о необходимости своевременного исследования и коррективки данных нарушений для нормальной социализации и психического развития ребенка.

Ключевые слова: ОНР, формирование словаря, нарушения речи, активный словарь, пассивный словарь

FEATURES OF VOCABULARY FORMATION IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Yana Yu. Komlichenko,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
yanusia23@gmail.com

Elena G. Samelik,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
esamelik@yandex.ru

Abstract. The article describes the features of the formation of vocabulary in children in the norm, as well as the factors that affect the development of lexical skills of the child. The characteristics of the lexical stock of children with different levels of general speech underdevelopment are described, and the general speech anomalies in children with problems of the first, second, third and fourth levels are considered. It is concluded that timely research and correction of these disorders are necessary for the normal socialization and mental development of the child.

Keywords: general speech underdevelopment, vocabulary formation, speech disorders, active vocabulary, passive vocabulary

Формирование словаря у детей в процессе их развития является одним из важнейших предметов изучения в психологической и педагогической литературе. Особое место в данном вопросе занимает проблема развития и пополнения словарного запаса у детей с различными нарушениями в развитии.

Словарь – это совокупность слов, которые обозначают предметы, явления, действия и признаки окружающего мира. Словарь с самого раннего возраста является основой для дальнейшего развития речи. Такие проблемы в развитии речи, как непонимание большого количества общеупотребительных слов, бедный лексический запас, неумение выражать свое мнение и т.д., в дальнейшем приводят к нарушениям в социальном взаимодействии ребенка с окружающими, его отторжению другими детьми с нормальным уровнем речевого развития.

Развитие словаря у детей осуществляется через систему взаимодействия мышления и психических процессов, а также грамматического, лексического, фонетико-фонематического компонентов речи. С развитием личности через познание окружающего мира, усложнением функций ребенка в мире и обществе, общением с окружающими людьми происходит постепенный качественный и количественный рост словаря.

В развитии словарного запаса детей есть две стороны: количественный рост словарного запаса и его качественное развитие, то есть овладение значениями слов. Говоря о качественных характеристиках словаря, следует иметь в виду, что дети постепенно осваивают социально закрепленное содержание слова, отражая результат познания. Этот результат познания фиксируется в слове, благодаря которому он реализуется человеком и передается в процессе общения другим людям. Количественный рост словаря зависит от условий жизни и образования, поэтому данные литературы о количестве слов дошкольников одного возраста весьма различны.

Л.С. Выготский подчеркивал, что в процессе развития ребенка значение слова развивается в двух аспектах – семантическом и системном. Семантическое развитие значения слова – это изменение в отнесении слова к объекту, к системе категорий, включающей данный объект. Системное развитие значения слова связано с изменением системы психических процессов, лежащих за этим словом. На последнем этапе развития структура значения слова приобретает парадигматический характер [1].

По мнению Д.Б. Эльконина, на развитие лексических навыков ребенка влияют такие факторы, как расширение кругозора, знакомство с новыми предметами, явлениями и понятиями, общение со взрослыми людьми и обогащение словаря за счет этого общения, влияние социальной среды [3].

Однако в то же время и сама речь, запас слов влияют на развитие психики ребенка. Как следствие, из-за задержки в речевом развитии возникает отставание в психическом развитии.

Нарушения лексического компонента речи характерно для детей с различными нарушениями. Так, Р.Е. Левина полагает, что нарушения речи могут быть вызваны разными причинами и механизмами. Общее недоразвитие речи – это совокупность речевых аномалий, при которых нарушена звуковая и смысловая сторона речи ребенка без повреждений слуха и с сохранным интеллектом.

Такие авторы, как В.К. Воробьева, Н.С. Жукова, В.А. Ковшикова, отмечают, что ограниченный запас слов наблюдается у всех детей с ОНР различного генеза. Характерным признаком для этой группы детей являются значительные

индивидуальные различия, которые во многом обусловлены различным патогенезом (моторная, сенсорная алалия, стертая форма дизартрии, дизартрия, задержка речевого развития и др.).

Одной из главных характеристик речевой деятельности детей с ОНР является сильное расхождение в объемах активного и пассивного словаря. Таким образом, дети с ОНР дошкольного возраста понимают многие слова и объем их пассивного словаря немного отличается от нормы. Однако использование активного словаря, то есть использование слов в экспрессивной речи, выражение своих мыслей, передача какой-либо информации являются проблематичными для детей с общим недоразвитием речи.

Ограниченность словарного запаса выражается в том, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР не знают многих названий слов, к примеру различных названий ягод (земляника, брусника), цветов (фиалка, пион), видов рыб (карась, сом), профессий (маляр, швея), частей тела (ступня, бедро, локоть) и т.д. Трудность также представляет актуализация предикативного словаря (прилагательных и глаголов). Дети зачастую путают прилагательные, которые с легкостью используют их сверстники с нормальным уровнем речевого развития (узкий, широкий, кислый, пушистый). Что касается глагольного словаря, то дети с ОНР преимущественно используют глаголы, обозначающие ежедневные действия (спать, мыться, пить, бежать).

Еще одной особенностью является неточность в употреблении слов – вербальная парафазия. Дети неверно используют слова в каких-то ситуациях в слишком широком значении, в каких-то – в слишком узком. Также наблюдается использование детьми слов вне контекста, то есть лексика носит ситуативный характер.

Вербальная парафазия выражается также в замене слов, относящихся к одному семантическому полю. К примеру, существительные зачастую заменяются на слова, входящие в одно родовое понятие (лось – олень, оса – пчела, лето – зима). Прилагательные не дифференцируются по качествам предмета. Так, к распространенным заменам относятся: узкий – тонкий, высокий – короткий, пушистый – мягкий.

Дети с ОНР подбирают слова, не только исходя из семантических признаков, но и фонетических. Выделив значение слов, ребенок соотносит это значение с определенным звуковым образом, перебирая в своем сознании всплывающие звуковые образы слов. В процессе поиска из-за недостаточной закрепленности его значения и звучания происходит выбор слова, сходного по звучанию, но другого значения: шкаф – шарф, циркуль – цирк, колобок – клубок.

В то время как дети с нормальным речевым развитием подбирают слова автоматически, практически не задумываясь, у детей с ОНР процесс поиска слов осуществляется очень медленно, недостаточно автоматизированно.

Р.Е. Левина выделяет три уровня ОНР. Первый уровень характеризуется полным или практически полным отсутствием лексических средств в общении ребенка. Особенностью дизонтогенеза является также длительное отсутствие речевого подражания, высокая степень инертности в овладении новыми словами. Несмотря на то, что ребенок не может выразить свои мысли с помощью связных высказываний, у него есть набор инструментов для вербальной коммуникации – звукоподражание и звуковые комплексы. Эти комплексы образуются индивидуально каждым ребенком и сопровождаются большим количеством жестов [2].

К примеру, вместо слова «машина» ребенок говорит «биби», вместо «дедушка» – «де». Используемые звукокомплексы могут обозначать предметы и действия, связанные с ними. Например, слово «кока» в зависимости от интонации и используемых жестов и мимики может обозначать «петушок», «кукарекать», «клевать».

Второй уровень ОНР характеризуется наличием зачатков формирования грамматической связи между словами, а также определенным запасом

общеупотребительных слов; в речи присутствуют фразы, состоящие из 2-3 слов. Однако ребенок не имеет практически усвоенной морфологической системы языка, а потому совершает грубые ошибки при построении предложений, употреблении прилагательных, различных окончаний слов (к примеру, «Сашин папа» звучит как «Саша папа», «грибной суп» – «гибы суп» и т.д.). Отличительной характеристикой второго уровня ОНР является также использование слова в узком значении, то есть ребенок использует одно и то же слово для обозначения в чем-то похожих предметов или явлений. К примеру, слово «муха» может относиться и к мухе, и к муравью, и к пауку, «миска» – к миске, тарелке, вазе. Связная речь ребенка зачастую сводится к простому перечислению событий, действий или предметов. Ребенку сложно пересказать какой-либо текст даже при наличии подсказок со стороны взрослого.

Третий уровень ОНР характеризуется наличием развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Ребенок преимущественно использует простые распространенные предложения, зачастую в речи нарушается структура предложений из-за пропуска или перестановки членов предложения. Важной особенностью данного уровня является недостаточная сформированность словообразования. Так, ребенок может составлять уменьшительно-ласкательные формы существительных («нос» – «носик»), названия профессий («учит» – «учитель»), однако не имеет достаточный уровень когнитивных речевых возможностей для объяснения слов («выключатель» – «ключит свет»). Также зачастую дети не используют преобразование слов в своей речи, а подменяют его на ситуативные высказывания («мудрец» – «который умный», «велосипедист» – «который едет велосипед»).

Для четвертого уровня ОНР характерны небольшие речевые нарушения и ошибки. Совокупность этих аномалий не мешает ребенку осваивать письменную и устную речь, не мешает в общении, однако и в этом случае важно вовремя обратиться к логопеду для устранения имеющихся проблем. Речь детей с данным уровнем ОНР имеет следующие отличительные черты: звуки верно поставлены, однако речь отличается невыразительностью и нечеткой артикуляцией; встречаются пропуски слогов («моток» вместо «молоток»), замена одних звуков другими; ребенок неверно использует прилагательные («длинный дом» вместо «высокий»); имеются ошибки в словообразовании при помощи суффиксов («зайцевый» вместо «заячий»).

Таким образом, анализ различных особенностей речи детей с ОНР позволяет выделить следующие особенности формирования их словаря: ограниченность запаса слов, большое количество замен, неточное употребление значения слова, замена семантически близких слов, сложности в употреблении прилагательных, недостаток навыка в словообразовании, использование ситуативных объяснений вместо слова, замена обобщающих понятий словами конкретного значения, использование существительных для обозначения действий. Все эти нарушения в речевом развитии ребенка должны вовремя исследоваться и корректироваться в целях дальнейшего эффективного психического развития и социализации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений. 5-е изд., испр. Л.С. Выготский. М.: Лабиринт, 19502 с.
2. Левина Р.Е., Никашина Н.А. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Основы теории и практики логопедии. Р.Е. Левина. М.: Просвещение, 1985 с.
3. Эльконин Д.Б. Развитие речи в детском возрасте / Д.Б. Эльконин. М.: Изд-во АПН РСФСР, 19115 с.

**КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ДОСТИЖЕНИЯ СОГЛАСИЯ
В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕФЕКТОЛОГА И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
(ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС)**

Крошка Алина Александровна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
kroshka.alina2017@gmail.com

Букирева Татьяна Анатольевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
i.s.07@yandex.ru

Аннотация. Актуальность проблемы сотрудничества с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья очень велика, так как успешность социализации и коррекции психического развития ребенка зависит не только от дефектологических занятий, но и от усилий родителей по развитию и закреплению навыков, формируемых на занятиях [5]. Цель данной работы – исследовать особенности коммуникативного взаимодействия, касающиеся выбора коммуникативных стратегий взаимодействий между дефектологом и родителями в рамках институционального дискурса. В данной работе мы использовали следующие методы: теоретические (анализ научно-методической литературы), эмпирические (опрос родителей детей с ОВЗ), статистические (метод количественной и качественной обработки результатов опроса). В результате нашей работы мы пришли к выводу, что от выбранных коммуникативных стратегий зависит успешность достижения согласия между дефектологом и родителями в условиях институционального дискурса.

Ключевые слова: дефектолог, дети с ОВЗ, коммуникативные стратегии, институциональный дискурс, родители, речевое взаимодействие

**COMMUNICATION STRATEGIES FOR REACHING AGREEMENT
IN THE PROCESS OF INTERACTION BETWEEN THE DEFECTOLOGIST
AND THE PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES
(INSTITUTIONAL DISCOURSE)**

Alina A. Kroshka,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
kroshka.alina2017@gmail.com

Tatiana A. Bukireva,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
i.s.07@yandex.ru

Abstract. The urgency of the problem of cooperation with parents of children with disabilities is very high, since the success of socialization and correction of the child's mental development depends not only on defectological classes, but also on the efforts of parents to develop and consolidate the skills formed in the classroom. The purpose of this work is to investigate the features of communicative interaction related to the choice of communication strategies for interactions between a defectologist and parents within the framework of institutional discourse. In this work, we used the following methods: theoretical (analysis of scientific and methodological literature), empirical (survey of parents of children with disabilities), statistical (method of quantitative and qualitative processing of survey results). As a result of our work, we came to the conclusion that the success of reaching agreement between the defectologist and the parents in the context of institutional discourse depends on the chosen communication strategies.

Keywords: defectologist, children with disabilities, communication strategies, institutional discourse, parents, communication

В настоящее время исследования, посвященные вопросам речевого поведения дефектолога при работе с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), вызывают большой интерес.

Согласно требованиям СанПин, сегодня дефектологическое занятие в дошкольном учреждении составляет 20–30 минут для детей от 4 до 7 лет [6]. В группе кратковременного пребывания детского сада комбинированного вида дети находятся 5 часов, следовательно, большую часть дня ребенок проводит с родителями. Речевое взаимодействие с родителями осуществляется с целью закрепления результатов работы дефектолога дома. Точно выбранная речевая стратегия достижения согласия при взаимодействии с разными категориями родителей поможет специалисту наиболее эффективно решать педагогические задачи.

Некоторые исследователи определяют коммуникативную стратегию как планируемые речевые действия, направленные на достижение определенных целей в условиях реального общения [1; 3]. Л.С. Бейлинсон выделяет следующие виды коммуникативных стратегий:

– причинно-объясняющая: объяснить, почему важно развивать социально-бытовые навыки (мыть руки, есть самостоятельно и т.д.) у детей с ограниченными возможностями здоровья;

– демонстрационно-комментирующая: продемонстрировать родителям и подробно прокомментировать каждое задание или упражнение по развитию речи у детей с расстройством аутистического спектра;

– конструктивно-убеждающая: убедить родителей в успехе коррекции при совместном взаимодействии;

– превентивно-убеждающая: предупредить родителей о возможных трудностях при формировании социально-бытовых навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья;

– инструктирующая: дать родителям детальную инструкцию для проведения домашних занятий или формированию социально-бытового навыка у детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

Для определения стратегии речевого поведения, которая максимально способствовала бы достижению согласия с родителями, мы составили лист-опрос и предложили родителям детей с ОВЗ, воспитывающихся в муниципальном бюджетном

дошкольном образовательном учреждении муниципального образования город Краснодар «Центр развития ребенка – детский сад № 110», ответить на несколько вопросов, раскрывающих сущность речевого взаимодействия. Лист-опрос представлен в таблице 1.

Таблица 1 Лист-опрос

Вопрос	Варианты ответа
1. Как часто Вы хотели бы получать информацию об успехах ребенка от дефектолога?	1. Каждый день 2. Раз в неделю 3. Не хотел бы
2. Уместно ли при общении с Вами использовать термины?	1. Уместно 2. Не уместно
3. В каком виде Вы хотели бы получать рекомендации о выполнении заданий дома?	1. В виде советов 2. В виде четкой инструкции
4. Всегда ли Вы выполняете рекомендации дефектолога по социализации и коррекции ребенка?	1. Всегда 2. Частично 3. Не выполняю
5. Согласны ли Вы, что успешность в социализации и коррекции ребенка зависит не только от систематичной работы дефектолога с ребенком в детском саду, но и от работы родителей с ребенком дома?	1. Согласен 2. Не согласен (всему должны научить в детском саду)
6. Считаете ли Вы необходимым участие родителей при решении профессиональных задач?	1. Да 2. Нет
7. В каком виде Вам удобно получать домашнее задание от дефектолога?	1. Устно (когда дефектолог на словах объясняет, как выполнять задание дома). 2. Письменно (в печатном виде, где расписан каждый пункт выполнения задания дома). 3. Подходят оба варианта.
8. Часто ли остаются непонятными для Вас рекомендации дефектолога?	1. Часто 2. Всегда приходим к пониманию
9. Возникают ли в повседневной жизни ситуации, решение которых требует консультации (совета) у дефектолога?	1. Да 2. Нет
10. Хотели бы Вы знать о том, какие дополнительные курсы проходил/проходит дефектолог по своей специальности?	1. Да 2. Нет
11. Необходимо ли объяснять Вам структуру дефекта/синдрома/расстройства у Вашего ребенка?	1. Да 2. Нет (изучил материал по данному вопросу)
12. Нуждаетесь ли Вы в том, чтобы дефектолог детализировал рекомендации по социализации ребенка?	1. Да 2. Достаточно описать в общих чертах

13. Знаете ли Вы, с какими трудностями можете столкнуться при выполнении домашних заданий с ребенком?	1. Да 2. Нет
14. Нужно уточнять и пояснять причины трудностей, с которыми Вы можете столкнуться при выполнении домашних заданий?	1. Да 2. Нет

По результатам опроса 60% родителей хотели бы получать информацию об успехах ребенка каждый день; 20% опрошенных родителей устроило бы получать информацию раз в неделю, и ещё 20% ответили, что сами увидят результат занятий по сформированным навыкам у ребенка. Для всех опрошенных родителей уместно использование терминов в речи специалиста, а также 100% родителей хотели бы получать информацию о выполнении домашнего задания в виде советов. 20% родителей при ответе на третий вопрос дали понять, что не могут гарантировать выполнение домашних заданий по причине занятости ребенка в развивающих кружках. Все родители (100%) согласились, что успешность в социализации и коррекции ребенка зависит не только от систематичной работы дефектолога с ребенком в детском саду, но и от работы родителей с ребенком дома. Так же 100% родителей считают необходимым участие родителей при решении профессиональных задач дефектолога; 80% стараются всегда выполнять рекомендации дефектолога, и только 20% опрошенных родителей ответили, что рекомендации выполняют частично. Каждому из родителей удобно было бы получать задания и в устном, и в письменном варианте, а также все участники опроса ответили, что всегда приходят к пониманию в общении со специалистом. У 60% опрошенных родителей в повседневной жизни возникают трудности, при решении которых хотелось бы посоветоваться с дефектологом, хотя наш опыт свидетельствует о другом: родители задают волнующие их вопросы крайне редко. 100% родителей интересуются повышением квалификации дефектолога. 80% родителей на вопрос «Необходимо ли объяснять Вам структуру дефекта/синдрома/расстройства?» ответили утвердительно, добавив, что специалист знает многое из того, чего родители не знают. В детальном пояснении рекомендаций, по результату опроса, нуждаются 60% родителей, и 40% родителей полагают, что им достаточно получить рекомендации в общих чертах. 100% родителей убеждены, что имеют представления о тех трудностях, с которыми они могут столкнуться при выполнении домашних заданий с ребенком. При этом большинству (60%) из них хотелось бы знать причину трудностей, которые могут возникнуть при выполнении домашнего задания.

Анализ результатов опроса свидетельствует о том, что дефектолог должен быть готов каждый день предоставлять родителям информацию об успехах ребенка. Специалисту при определении стратегии речевого взаимодействия необходимо учитывать тот факт, что родители ждут доступного объяснения структуры дефекта своего ребенка, нуждаются в консультации дефектолога по многим вопросам и тем не менее не обращаются к специалисту сами. Коммуникативные стратегии, наиболее точно соответствующие институциональному дискурсу, на наш взгляд, это причинно-объясняющая стратегия, конструктивно-убеждающая и превентивно-убеждающая. Выбор конструктивно-убеждающей стратегии позволит специалисту объяснить родителям важность коррекционной работы именно при взаимодействии. Определенная интонация может помочь дефектологу деликатно и настойчиво дать

родителям понимание того, что успех социализации детей с ОВЗ зависит не только от работы специалиста в дошкольном учреждении. Используя превентивно-убеждающую стратегию, дефектолог обязан предупредить родителей о возможных трудностях при выполнении домашних заданий дома с ребенком и подготовить родителей к разным результатам.

Таким образом, понимание важности выбора коммуникативных стратегий поможет достижению согласия между дефектологом и родителями в условиях институционального дискурса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бейлинсон Л.С. Профессиональная речь логопеда: Учеб.-метод. пособ. М.: Сфера, 20160 с.
2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии: сборник работ. М.: Просвещение, 19527 с.
3. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: Учеб. пособ. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 20175 с.
4. Козынятко Ю.В. Педагогическая компетентность воспитателя как условие эффективного взаимодействия с родителями воспитанников дошкольных образовательных организаций // *Juvenis scientia*. 20№ С. 31-
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 2020.
6. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. N 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049–13 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций"»

КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Кузвесова Анастасия Николаевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
anastasiya-555666@mail.ru

Куцеева Елена Леонидовна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
lenagutkov@mail.ru

Аннотация. В статье обозначена роль научного наследия Л.С. Выготского в становлении музыкального образования в России. Подчеркивается роль музыки в коррекции и воспитании детей с умственной отсталостью. Представлены результаты исследования особенностей развития музыкальных способностей детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития. Проведен анализ результатов диагностики чувства темпа и метроритма, чувства ритма, звуковысотного чувства, чувства тембра, эмоциональной отзывчивости на музыку. В статье предлагается система коррекционной работы по развитию музыкальных способностей детей младшего школьного возраста в условиях коррекционной школы. Система включает четыре взаимосвязанных блока: музыкально-образовательный, музыкально-деятельностный, эмоционально-эстетический, ценностно-ориентационный. В каждом блоке описывается педагогическая деятельность по коррекции и развитию музыкальных способностей младших школьников.

Ключевые слова: музыкальные способности, темп, ритм, тембр, эмоциональная отзывчивость на музыку, коррекция средствами музыкального искусства

CORRECTIONAL TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH WITH VIOLATIONS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Anastasia N. Kuzvesova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
anastasiya-555666@mail.ru

Elena L. Kutseeva,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
lenagutkov@mail.ru

Abstract. The article describes the role of L. S. Vygotsky's scientific heritage in the development of music education in Russia. The role of music in the correction and education of children with mental retardation is emphasized. The article presents the results of a study of the

peculiarities of the development of musical abilities of children of primary school age with intellectual disabilities. The analysis of the results of diagnostics of the sense of tempo and metrorhythm, the sense of rhythm, the sense of pitch, the sense of timbre, and emotional responsiveness to music is carried out. The article proposes a system of correctional work for the development of musical abilities of children of primary school age in a correctional school. The system includes four interrelated blocks: musical-educational, musical-activity, emotional-aesthetic, value-oriented. Each section describes the pedagogical activities for the correction and development of musical abilities of younger students.

Keywords: musical abilities, tempo, rhythm, timbre, emotional responsiveness to music, correction by means of musical art

В России использование музыки для коррекции и воспитания детей с умственной отсталостью началось в конце XIX в., чему послужило развитие биологии, педагогики, психиатрии. Большую роль для становления музыкального образования сыграли научные разработки Л.С. Выготского, В.П. Кащенко, Т.А. Власовой и многих других педагогов, врачей и психиатров.

Л.С. Выготский детально исследовал психологические механизмы воздействия музыки на личность в работе «Психология искусства». По его мнению, искусство несет в себе нечто преодолевающее обыкновенное чудо [1]. Лев Семенович писал о музыке, что «сама по себе и непосредственно она как бы изолирована от нашего ежедневного поведения, она непосредственно ни к чему не влечет нас, она создает только неопределенную и огромную потребность в каких-то действиях, она раскрывает путь и расчищает дорогу самым глубоко лежащим нашим силам; она действует подобно землетрясению, обнажая к жизни новые пласты. Если музыка не диктует непосредственно тех поступков, которые должны за ней последовать, то все же от ее основного действия, от того направления, которое она дает психическому катарсису, зависит и то, какие силы она придаст жизни, что она высвободит и что оттеснит вглубь» [1, с. 232].

Без сомнения, музыка – самый эмоциональный вид искусства. Использование ее в коррекционном образовании крайне важно. Музыка тесно связана с другими видами искусства. Она способна дополнить каждый из них.

Музыкальные способности – это индивидуальные психологические свойства человека, обуславливающие восприятие, исполнение, сочинение, обучаемость в области музыки. С развитием этих способностей у детей появляется эмоциональное отношение к музыке, совершенствуется слух, рождается творческое воображение. Переживания детей приобретают своеобразную эстетическую окрашенность.

Музыкальное воспитание является одним из важнейших путей коррекционного воздействия на детей с интеллектуальными нарушениями. Музыка оказывает большое психотерапевтическое воздействие на организм ребенка. Было выявлено, что музыкальные способности младших школьников с умственной отсталостью имеют определенные особенности, обусловленные интеллектуальным недоразвитием (А.С. Соболева, Б.В. Асафьев, Е.Д. Холмская, Б.М. Теплов, А.Р. Лурия).

Исследование музыкальных способностей детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития проводилось на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Краснодарского края специальной (коррекционной) школы № 21 г. Краснодара. В нем приняли участие учащиеся 2-го класса: 4 мальчика и 3 девочки с легкой степенью умственной отсталости в возрасте от 10 до 11 лет.

Для изучения особенностей развития музыкальных способностей детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития были использованы различные методики, разработанные В.П. Анисимовым [2]. Чувство темпа и метроритма изучалось с помощью игры-теста «Шаги великана, Тома и гнома», чувство ритма – игры «Ладочки», звуковысотное чувство – игры-теста «Кот и котенок», игры «Попугайчик», игры «Гармонические загадки», чувство тембра – тест-игры «Тембровые прятки», эмоциональная отзывчивость на музыку – теста «Музыкальная палитра».

Исследование показало, что у учеников значительно нарушено звуковысотное чувство, чувство тембра и темпа. Трудность вызвало задание на определение количества звуков в интервалах и аккордах. Детям было сложно отличить друг от друга однородные и смешанные тембры. Темпо-метрический рисунок сбивчивый, что говорит о нарушении метрической координации. Школьники с трудом смогли описать свои эмоции во время прослушивания музыкальных произведений, отличающихся характером и настроением, для этого им была оказана помощь в виде уточняющих вопросов. Испытуемым было трудно подбирать описательные эпитеты. Некоторые школьники смогли описывали свои эмоции без особой детализации, отвечали односложно.

Наиболее сохранным оказалось чувство ритма. Но для выполнения задания детям было необходимо не только прохлопывать ритмический рисунок, но и помогать себе пением. Также дети получили высокие баллы по дифференцировке пар звуков разной высоты (первой и второй октавы).

Исходя из проведенного исследования, можно сказать, что степень развития музыкальных способностей младших школьников с умственной отсталостью отличается от нормы, имеет определенные особенности. Они обусловлены психофизическим развитием каждого ребенка. Низкий уровень развития музыкальных способностей связан с недостаточной устойчивостью и хаотичностью восприятия. Наличие отставания в показателях качества устойчивости и распределения внимания влияет на успешность музыкального образования. Нарушение развития процессов мышления не позволяет в полной мере усваивать абстрактный материал, предъявляемый детям на музыкальных занятиях. Школьники затрудняются в адекватном словесном обозначении переживаемых эмоций.

Исследования показало, что диагностика детей с интеллектуальными нарушениями требует тщательной подготовки, подбора апробированных методик. Также необходим тщательный отбор стимульного материала и инструментов. Это может значительно облегчить и разнообразить процесс диагностики. Очень важен эмоциональный контакт исследователя с детьми. Все эти факторы помогут осуществить диагностику и верно составить план коррекционно-образовательной деятельности, который реализуется на уроках музыки в школе.

Коррекционная работа по развитию музыкальных способностей должна проводиться в системе, состоящей из нескольких блоков. Первый блок – *музыкально-образовательный* – должен включать комплекс уроков, на которых дети получают представления о видах музыкальной деятельности, ее жанрах, о музыкальных инструментах и о музыкальных профессиях.

Второй блок – *музыкально-деятельностный*. В этом блоке происходит обучение восприятию музыки. Важно научить детей сосредотачиваться на звучании музыки и узнавать музыкальные произведения. Для этого необходимо обеспечить прослушивание различных композиций. Хорошим примером служит «Детский альбом» П.И. Чайковского, «Тридцать детских пьес» Д.Б. Кабалевского, сборник «Детская музыка» С.С. Прокофьева, сборник русских народных игровых и хороводных песен-игр для младшего возраста «На зеленом лугу», четыре выпуска «Большая музыка –

маленькому музыканту», рассчитанных на разные года обучения. Выпуски этого сборника включают композиции легкого переложения для фортепиано таких известных композиторов, как И.С. Бах, В.А. Моцарт, Л. Ван Бетховен, Ф. Шуберт Ф. Шопен, И. Штраус и др. Данный блок включает обучение пению. Сюда входит разучивание песенок из детских фильмов и мультфильмов, русских народных песен, частушек, потешек. Обязательно включение в данный блок обучения игре на музыкальных инструментах. Для этого подойдут такие инструменты, как барабан, треугольник, ксилофон, бубен, колокольчик, маракасы. Они помогают передавать простейший ритмический рисунок музыкального материала. В блок также входит коррекционная ритмика, состоящая из упражнений на коррекцию моторики, согласование движений с речью и др.

Третий блок – *эмоционально-эстетический*. Четвертый блок – *ценностно-ориентационный*. Работа педагога направлена на развитие эстетических способностей, художественного вкуса школьников, эмоциональной отзывчивости на музыку. Ученикам предлагается прослушивать детские оперы и симфонические сказки. На музыкальный язык переложено большое количество русских народных сказок. Все они помогают лучше понять персонажей и их поступки. Это содействует формированию у школьников способностей видеть проявления мира природы и человека в музыкальном искусстве.

Таким образом, музыка положительно влияет на детей с интеллектуальными нарушениями и является мощным средством коррекции и воспитания личности обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Предисл. А.Н. Леонтьева. М.: Искусство, 19573 с.
2. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 20128 с.
3. Шумилова Е.А. Об организации разновозрастного обучения учащихся с легкой умственной отсталостью / Е.А. Шумилова, Л.П. Кузма // Мир науки, культуры, образования. 20№ 1 (80). С. 38-

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Куц Валентина Андреевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
trofimchuk.valya@bk.ru

Шумилова Елена Аркадьевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
shumilovae2005@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыта актуальность вопросов социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. Авторы статьи предлагают решение задач обучения и воспитания детей данной категории путем использования игровых технологий, в частности решение различных коррекционно-развивающих задач по формированию познавательных, личностных и творческих способностей через активное включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в игровую деятельность в условиях образовательного процесса.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, формы работы с детьми с ОВЗ, эффективные средства работы с детьми с ОВЗ, инновационные методы работы с детьми с ОВЗ, коррекционно-развивающая помощь, задачи коррекционно-развивающего обучения

GAME TECHNOLOGIES IN CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Valentina A. Kuts,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
trofimchuk.valya@bk.ru

Elena A. Shumilova,
Kuban state University,
Krasnodar, Russia
shumilovae2005@yandex.ru

Abstract. In the article, the author speaks about children with disabilities, reveals this concept, characterizes children with disabilities, describes the main correctional and developmental tasks of the work. The article goes on to discuss the forms of teaching children with disabilities, effective tools and innovative methods of working with "special" children. The article also suggests solving the problems of teaching and educating children of this category by using game technologies, in particular, solving various correctional and developmental tasks for the formation of cognitive, personal and creative abilities through the active inclusion of students with disabilities in gaming activities in the educational process.

Keywords: children with disabilities; forms of work with children with disabilities; effective means of working with children with disabilities; innovative methods of working with children with disabilities; correctional and developmental assistance; tasks of correctional and developmental training

В концепции модернизации российского образования на период до 2025 года обозначена главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. На современном этапе развития системы образования на первый план выдвигаются задачи создания условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями [3].

В настоящее время неуклонно увеличивается число детей с ограниченными возможностями здоровья, которым необходима специализированная психолого-педагогическая помощь, как в коррекционных, так и в массовых образовательных учреждениях.

Согласно Федеральному Закону «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. № 273, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий».

Детям с ограниченными возможностями здоровья свойствен ряд специфических особенностей: низкая познавательная активность, стереотипичность и хаотичность мыслительных действий, преобладание интуитивного типа мышления, сниженная скорость перцептивных операций, ограниченный объем внимания, замедленная переключаемость и распределение внимания.

В связи с этим ребенок не может без специальной помощи усвоить материал образовательной программы, сформировать социальные навыки, развить произвольный контроль поведения и т.д.

При переходе из дошкольного образовательного учреждения в школу ребенок с трудом осваивает принятые в школе правила и нормы поведения, а также испытывает трудности в организации своего учебного процесса. Для детей с ОВЗ характерна быстрая утомляемость и низкая работоспособность. Данные особенности у детей с ограниченными возможностями здоровья проявляются в низком уровне развития эмоционально-волевой сферы, а также интеллектуальной недостаточности.

Системное изучение детей с ОВЗ началось сравнительно недавно. Особое внимание уделялось исследованию познавательной сферы детей с нарушением в развитии, в процессе чего было выявлено, что присущая детям низкая устойчивость внимания и работоспособность имеют индивидуальную форму проявления. Первой группе детей свойственно высокое внимание и максимальная работоспособность на начальном этапе выполнения задания и постепенное снижение активности по мере продолжительности деятельности. У второй группы детей концентрация внимания наступает после длительного периода работы. Третьей группе характерны периодические колебания устойчивости внимания и работоспособности на протяжении выполнения всего задания.

У детей с ОВЗ низкая концентрация внимания, а именно высокая отвлекаемость и фрагментарное выполнение заданий. Также дети имеют трудности в восприятии окружающей действительности, они не умеют целостно воспринимать наблюдаемый

объект или явление, а выделяют лишь отдельный элемент. Поэтому процесс восприятия предметов занимает у них больше времени и требует огромных усилий.

У ребенка с ограниченными возможностями здоровья имеются недостатки произвольного и непроизвольного, кратковременного и долговременного запоминания. Недостатки памяти распространяются на запоминание как наглядного, так и словесного материала, что сильно сказывается на успеваемости.

Еще одна специфическая особенность детей с ОВЗ – отставание в развитии всех форм мышления. Задачи на наглядно-практическом уровне для них доступны, но большие трудности вызывают задачи в объяснении причинно-следственных связей. Для детей с нарушением в развитии характерен низкий уровень сформированности основных интеллектуальных операций: обобщения, анализа, абстракции, переноса. Детям с ОВЗ свойственна недостаточная гибкость и стереотипность мышления.

Дошкольный возраст – это тот этап, на котором создается фундамент для развития новых психических образований, что будут развиваться в процессе учебной деятельности. Данный этап является необособленным периодом развития, а взаимосвязанным с другими этапами. Он является одной из ступеней психического развития ребенка. Для формирования нового психического процесса существует свой сенситивный период, и очень важно не пропустить этот благоприятный момент.

Д.Б. Эльконин считал, что «процесс развития есть в известном смысле необратимый процесс, здесь невозможны “рекламации”, нельзя возвратить юношу в школу для “доделки”, “доразвития”» [2].

Следовательно, очень важно выявить ранние формы отклонения от нормального хода развития ребенка. Важность ранней диагностики определяется главным свойством нервной системы – пластичностью. И.П. Павлов в ходе своих исследований выявил, что чем моложе организм, тем нервная система пластичней и гибко реагирует на воздействия извне. В дошкольный период необходимо интенсивно заниматься с ребенком, так как ни в какой другой период добиться такого результата практически невозможно.

Ведущий вид деятельности у детей дошкольного возраста – игра. Игры и упражнения в учебном процессе оказывают благоприятное влияние на развитие как познавательной, так и личностно-мотивационной сферы детей с ОВЗ. Для повышения учебной мотивации необходим позитивный эмоциональный фон на занятиях, что помогает детям адаптироваться к условиям новой среды и успешно реализовываться в учебной деятельности.

Усвоение материала зависит от правильного выбора методических приемов. Важно помнить о возрастных особенностях детей, об отклонениях в развитии. Необходимо применять такие дидактические приемы, которые привлекают внимание, заинтересовывают каждого ребенка. Проблемные дети пассивны, неэмоциональны, не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. Взрослым необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели и служат игровые технологии.

Игровые технологии – система методов и приемов организации психолого-педагогического процесса в форме различных игр. Игра выступает наряду с трудом и учебой как один из главных видов деятельности личности, а также является удивительным феноменом нашего существования.

Игровые технологии – система развивающих возможностей формирования личности обучающегося по средствам эффективной организации всесторонней игровой деятельности, которая открыта для каждого ребенка в соответствии с его уровнем психофизического развития, с помощью реализации специальных игровых программ, включающих как общеразвивающий, так и специализированный характер.

Игра выступает естественной формой погружения ребенка в решение реальной учебной и воспитательной задачи, в ходе которой он проявляет личностные качества, творческие способности, активность и самостоятельность.

Наибольший вклад в научное понимание и толкование феномена игры внесли такие западные философы и психологи, как Э. Берн, Р. Винклер, Г.-Х. Гадамер, Ж.-П. Сартр, З. Фрейд. В отечественной науке теорию игры в аспекте выяснения ее социальной природы, внутренней структуры и значения для психического развития ребенка разрабатывали И.Е. Берлянд, Л.С. Выготский, Н.Я. Михайленко, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. Педагогику игры, место игры в педагогическом процессе, строение игровой деятельности, руководство игрой разрабатывали Н.А. Аникеева, Н.Н. Богомолова, В.Д. Пономарев, С.А. Смирнов, С.А. Шмаков и др.

Игра основывается на таких принципах, как: отсутствие принуждения, поддержание игровой динамики и атмосферы, поэтапное усложнение учебного материала, стимулирование игровой инициативы, связь учебной и игровой деятельности и т.д. Именно эти принципы позволяют учесть и закрепить, как важные для реализации дидактических задач, целевые аспекты игровых технологий:

1. Дидактические: расширение кругозора, развитие и реализация конкретных умений и навыков в практической деятельности.

2. Воспитательные: развитие самостоятельности, силы воли, коммуникативности.

3. Развивающие: формирование положительных личностных качеств, психических процессов, мотивации к учебной деятельности, творческих способностей.

4. Социальные: приобщение к нормам и ценностям общества, адаптация к условиям окружающей среды. [4]

В ходе игры создаются условия, в которых ребенок имеет возможность проявить самостоятельность в решении задачи, тем самым приобретая личный действенный и чувственный опыт познания. Это особенно важно для детей, не имеющих опыта действий с предметами, или этот опыт очень скуден, не зафиксирован и не обобщен.

Детям для усвоения способов ориентировки в окружающей среде и для понимания того или иного действия необходимы постоянные повторения. Игра обеспечивает нужным количеством повторений в различных учебных материалах и поддерживает эмоционально-положительный настрой детей.

Занятия должны организовываться с помощью игровых приемов и ситуаций, являющихся средством активизации, стимулирования ребенка к учебной деятельности. При конструировании образовательного процесса необходимо создавать различные проблемные ситуации, разрешение которых возможно через введение игровой ситуации.

Игры-упражнения способствуют закреплению учебного материала. Ярким примером являются викторины, кроссворды. Примером игры-соревнования являются конкурсы, викторины, имитации телевизионных конкурсов и т.д. Сюжетно-ролевые игры – это «Пресс-конференция», «Круглый стол» и др. Сюжетные игры способствуют социальному развитию детей. Изображая взаимодействие персонажей игры, они учатся понимать чувства и состояния других, сопереживать им. Через собственные переживания воспитанник осваивает моральные нормы, знакомится с понятиями «добрый», «злой», «смелый», «трусливый», «жадный», в процессе коллективных и совместных игр учится общаться с другими, согласовывать с ними свои желания и действия. Познавательные игры – игры, направленные на закрепление пройденного

материала, но выражаются они в виде дискуссий, рассказов, путешествий. Реализация игровых технологий в учебном процессе происходит с учетом следующих требований:

- 1) дидактическая цель ставится перед детьми в форме игровой задачи;
- 2) учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- 3) учебный материал используется в качестве средства игры;
- 4) в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- 5) успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Коррекционно-развивающие игры направлены на развитие интеллекта, зрительно-пространственного восприятия, памяти, мышления, внимания, навыков самоконтроля и регуляции деятельности, а также на развитие познавательных мотивов. Воздействие игровой технологии обучения на развитие детей невозможно переоценить, так как в игре активно обогащается и развивается словарь ребенка с ОВЗ. Игра формирует правильное отношение к явлениям общественной жизни, природе, предметам окружающего мира, а также систематизирует и углубляет знания о людях разных профессий и национальностей, представление о трудовой деятельности. Игровая технология помогает детям приспособиться к окружающему миру, сформировать потребность ребенка воздействовать на мир. Сущность игры заключается в том, что в ней важен не результат, а сам процесс переживаний, связанный с игровыми действиями.

Целесообразность использования игры в организации коррекционно-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья обусловлено тем, что игра является самым действенным средством коррекции психофизического развития детей. Игра активизирует формирование произвольности психических процессов, речи, совершенствование опорно-двигательной и эмоциональных сфер [1].

Одна и та же игра может выполнять несколько функций:

1. Коррекционная: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей.
2. Обучающая: закрепление знаний, формирование умений и навыков, в том числе общеучебных, развитие памяти, внимания, мышления.
3. Коммуникативная: объединение коллектива учащихся, установление эмоциональных контактов; свободное сотрудничество школьников с учителем.
4. Релаксационная: снятие напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при обучении.
5. Развлекательная: создать благоприятную атмосферу на занятии, развлечь, доставить удовольствие, пробудить интерес.

Существует ряд требований, которые необходимо учитывать при применении игровой технологии: соответствие игры уровню развития и возраста ребенка; учет структуры дефекта; связь содержания игры с системой знаний ребенка; расположение игрового материала с постепенным усложнением; соответствие коррекционной цели занятия; применение принципа смены видов деятельности; использование наглядных учебных пособий и материалов.

В игре существуют свои правила, которые необходимо учитывать и придерживаться их. Правила необходимо сформулировать точно и просто, чтобы содержание было доступно и понятно детям. Также игра должна давать достаточно пищи для мыслительной деятельности. При проведении соревновательных игр контроль за результатами должен быть не только со стороны педагога, но и со стороны всего класса. Все ученики должны активно быть включены в процесс игры. Сложность предлагаемых игр необходимо чередовать. Игровой характер при проведении уроков должен иметь определенную меру. По окончании игры дети должны проводить анализ, выразить свое мнение, тем самым развивая коммуникативные умения [5].

В работе с детьми с нарушениями в развитии используют различные технологии обучения и воспитания, но эта работа немыслима без включения игровых технологий. Данная технология является одной из самых эффективных и доступных, а также имеет тесную связь с другими технологиями.

Таким образом, игровая деятельность особо благоприятно влияет на развитие интеллекта, словесно-логического мышления, способности создавать системы обобщенных типичных образов и явлений, мысленно преобразовывать их.

Игра поэтапно формирует инициативу, активность и навыки самоорганизации ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Следует помнить, что, помимо положительного влияния игры на всестороннее развитие ребенка, игровая деятельность дает ему много радости и эмоций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М.: Просвещение, 20126 с.
2. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособ. М.: НИЦ ЭНАС, 20136 с.
3. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 15.03.2021) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования"» <https://docs.cntd.ru/document/556183093> (дата обращения: 07.05.2021).
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособ. М.: Народное образование, 19256 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. М.: Книга по Требованию, 20228 с.
6. Шумилова Е.А. Особенности подготовки будущих педагогов-дефектологов к дистанционному взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями / Е.А. Шумилова // В сб.: Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика. Сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 20С. 477-4

ОБЗОР ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ТЕРАПИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Макуха Лия Сергеевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
dark.butler@inbox.ru

Власенко Валерия Сергеевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
vs.vlasenko@mail.ru

Аннотация. Неуклонный рост распространенности расстройств аутистического спектра усилил потребность в эффективных методиках, направленных на коррекцию проблемного поведения у детей и развитие коммуникативных навыков. Одним из подходов, решающих данную задачу, является поведенческий подход, основанный на достижениях бихевиоризма. Поведенческая терапия не является единым методом, а включает в себя широкий спектр методик. Поведенческие методы в зарубежной коррекционной педагогике на данный момент активно используются для работы с различными группами детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с детьми с расстройствами аутистического спектра. Целью этого обзора стало описание методов, основанных на принципах поведенческого подхода, имеющих эмпирически доказанную эффективность. Методы исследования: теоретический анализ литературных источников.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, поведенческая терапия, функциональный анализ поведения, метод обучения опорным навыкам, парадигма естественного языка, обучение вербального поведения, позитивная поддержка поведения, обучение беглости реакций

OVERVIEW OF BEHAVIORAL THERAPIES FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Liya S. Makukha,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
dark.butler@inbox.ru

Valeria S. Vlasenko,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
vs.vlasenko@mail.ru

Abstract. The increased prevalence of autism spectrum disorders has intensified the demand for effective techniques focused on decreasing problem behavior and developing communication skills. One of the approaches that solve this problem is behaviour therapy that uses techniques derived from behaviourism. Behaviour therapy does not involve one specific method, but it has a wide range of techniques. Behaviour therapy is currently actively used to work

with various groups of children with disabilities, including children with autism spectrum disorders. The purpose of this overview is to describe practices based on behavioral science that have sufficient empirical support. The research method used in this article is an analysis of the published literature.

Keywords: autism spectrum disorder, behavior therapy, functional behavior assessment, pivotal response treatment, natural language paradigm, applied verbal behavior, positive behavior support, fluency training

Говоря об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья, нельзя не упомянуть имя Л.С. Выготского. Лев Семенович Выготский – выдающийся психолог, основатель культурно-исторической школы в психологии, ему принадлежит выдающаяся роль в становлении дефектологии. Именно Лев Семёнович одним из первых среди отечественных психологов не только теоретически обосновал, но и подтвердил на практике, что любой недостаток как в психологическом, так и в физическом развитии поддается коррекции.

Современная статистика отмечает неуклонный рост распространенности расстройств аутистического спектра в мире, причины которого не совсем ясны исследователям. Однако предполагаемыми факторами, оказавшими влияние, являются развитие диагностики, повышение ее доступности и распространение информации о РАС среди населения [4]. По оценке ВОЗ, аутизмом страдает 1 из 160 детей. К основным симптомам РАС относятся нарушения социальной коммуникации и социального взаимодействия, а также повторяющееся, ограниченное и стереотипное поведение или действия.

Принимая во внимание вышесказанное, в сложившейся ситуации актуальна задача коррекции поведения детей с расстройствами аутистического спектра. В странах Запада данная задача решается преимущественно средствами различных поведенческих методов, основанных на достижениях бихевиоризма. Целью нашего исследования стал обзор поведенческих терапий для детей с аутизмом, а также детей других нозологических групп, имеющих проблемное поведение.

Существует много различных поведенческих терапий для детей с аутизмом, и в большинстве своем они попадают под категорию прикладного анализа поведения (ПАП) (Applied Behavioral Analysis (ABA)).

Прикладной анализ поведения (ПАП) – отрасль научного знания, которая основана на принципах и стратегиях обучения Б.Ф. Скиннера и направлена на усовершенствование поведения индивидуума и его адаптацию к условиям социальной среды [6].

Прикладной анализ поведения охватывает группу вмешательств, которые ставят своей задачей обучить новым навыкам путем поощрения желательного поведения, стимулирования генерализации навыков и снижения частоты проявлений нежелательного поведения [9]. В основе метода лежит идея, что любое поведение влечет за собой некоторые последствия, и если ребенку последствия нравятся, он будет это поведение повторять, а если не нравятся, то не будет. При этом подходе все сложные навыки разбиваются на микродействия, каждое из которых разучивается с ребенком отдельно, а затем соединяются в поведенческую цепочку, образуя сложное действие [5].

Раннее интенсивное поведенческое вмешательство, основанное на прикладном анализе поведения, в случае предоставления в течение продолжительного времени

приводит к клинически и статистически значимым улучшениям в умственных способностях, речевых и адаптивных навыках [9].

К технологиям прикладного анализа поведения относятся: Функциональный анализ поведения (Functional Behavior Assessment (FBA)), Парадигма естественного языка (Natural Language Paradigm (NLP)), Метод обучения опорным навыкам (Pivotal Response Treatment (PRT)), Обучение вербального поведения (Verbal Behavior, или Applied Verbal Behavior), Позитивная поддержка поведения (Positive Behavior Support (PBS)), Обучение беглости реакций (Fluency-based Instruction, или Fluency Training) и многие другие.

Нам представляется важным немного подробнее остановиться на описании некоторых методов и техник, используемых в рамках поведенческого подхода.

Функциональный анализ поведения (FBA) – это процесс сбора информации с целью определения факторов окружающей среды, которые оказывают влияние на проблемное поведение личности [12]. Функциональный анализ поведения включает описание проблемного поведения, определение последствий, контролирующих поведение, разработку гипотезы функционирования поведения и тестирование этой гипотезы. Основная идея всех этих действий состоит в том, чтобы собрать как можно больше информации о подкреплениях с целью создать индивидуализированное вмешательство, которое будет контролировать подверженность подкреплениям. Эффективность функционального анализа поведения в снижении частоты проблемного поведения была доказана на группах детей различных категорий (включая аутизм, умственную отсталость) [8].

Парадигма естественного языка (NLP) основана на понимании того, что повышению эффективности обучения может послужить обдуманное регулирование среды с целью развития речевых навыков. В NLP уделяется внимание инициативе ребенка, терапия проходит в игровой форме. Специалист предоставляет подкрепление за все вербальные попытки, даже те, которые менее точны, чем продемонстрированные ребенком ранее. Например, ребенок, которому разрешается уйти после того, как он повторил «до свидания», вероятнее использует в дальнейшем и генерализирует это слово, по сравнению с тем ребенком, которому дали материальное поощрение за повторение этого слова. NLP подразумевает включение терапии в естественные социальные взаимодействия (включая обучение родителей методике), а также основу взаимодействия с ребенком исходя из его интересов. Эффективность NLP в развитии речевых навыков была доказана рядом исследований [13].

Одна из натуралистичных языковых стратегий с самой сильной эмпирической поддержкой эффективности – метод обучения опорным навыкам. *Метод обучения опорным навыкам (PRT)* – методика, направленная на повышение мотивации ребенка к обучению, регуляции своего поведения, реагирования на различные раздражители и повышение инициативности в общении [15]. Эти навыки называются «опорными», так как считается, что они могут помочь ребенку освоить широкий спектр других навыков. Для усиления мотивации применяются различные виды деятельности, интересующие ребенка. Ключевым в методе является подключение родителей и реализация метода в естественном окружении ребенка (дома, в школе). Проведенные исследования подтверждают, что этот метод дает такие же положительные результаты, как и другие методы прикладного анализа поведения [14].

Прикладное речевое поведение (Applied Verbal Behavior, VB) – метод обучения языку, ставящий целью научить ребенка владению речью, основанный на идее о том, что значение слова усваивается в его функции. Обучаемый узнает, что слова могут

помочь ему получить желаемый предмет или результат. Метод основан на принципах ПАП и теориях бихевиориста Б.Ф. Скиннера. По Скиннеру, язык можно разделить на операнты, у каждого из которого своя функция:

- манд (mand) – просьба (например, «Печенье» для того, чтобы попросить печенье);
- такт (tact) – комментарий, используемый, чтобы поделиться опытом или привлечь внимание (например, «Самолет», чтобы показать на самолет);
- интра-вербализация (Intraverbal) – слово, используемое для ответа (например, «Где ты учишься?» – «В начальной школе Касл Парк»);
- эхотическое слово (Echoic) – повторенное, эхолалированное слово (например, «Печенье?» – «Печенье!»), оно важно, так как подражание помогает ребенку обучаться.

Прикладное речевое поведение начинается с обучения мандам, которые являются основным типом языка. Когда обучающийся осуществляет просьбу, терапевт повторяет слово и дает предмет, который ребенок запросил. При этом ребенку не требуется произносить просьбу конкретным словом для того, чтобы получить желаемый предмет. Поначалу ребенку достаточно осуществить просьбу любым способом (например, указав пальцем). Таким образом, ребенок усваивает, что коммуникация приводит к положительным результатам. Терапевт помогает со временем облечь коммуникацию в вербальную форму, с произнесением конкретных слов [18]. Освоение речи происходит в следующей последовательности: высказывание просьб – наименование объектов – повторение за учителем – участие в разговоре [3]. Мета-анализ 60 статей, посвященных эффективности данной методики, проведенный Rachael A. Sautter и Linda A. LeBlanc, показал, что на данный момент эмпирические исследования предоставляют доказательство продуктивности использования прикладного речевого поведения, однако до конца тема вербального поведения еще не изучена [17].

Позитивная поддержка поведения (PBS) – набор стратегий вмешательства, направленных на повышение качества жизни и ослабление проблемного поведения с помощью обучения ребенка новым навыкам и изменения окружающей среды, в которой этот ребенок находится. В PBS большая роль уделяется построению такой среды, которая бы стимулировала желаемое поведение и минимизировала развитие и поддержание проблемного поведения. Позитивная поддержка поведения основывается на тех же принципах, что и прикладной анализ поведения, и имеет отличительные черты:

- использование функционального анализа поведения (FBA) для соответствия методов поддержки индивидуальным потребностям;
- предотвращение проблемного поведения с помощью специальной организации среды;
- активное обучение желаемому поведению, особенно такому, которое могло бы выполнять те же функции, что и проблемное поведение;
- организация последствий, стимулирующих желаемое поведение, и минимизация подкрепления проблемного поведения [2].

Обучение беглости реакций – модель обучения, выдвигающая задачу обучения определенным элементам поведения до того момента, пока поведение (навык) не становится беглым, автоматизированным, с достижением стабильно положительных результатов. Данная модель может использоваться как для формирования бытовых навыков, так и коммуникативных и учебных [10]. Однако в современных исследованиях отмечается, что, несмотря на то, что обучение беглости реакций может давать положительные результаты, на данный момент в научной литературе не

представлено достаточное количество исследований, исчерпывающе описывающих условия эффективного внедрения метода в работу [11].

Отдельно от поведенческих методик, основанных на прикладном анализе поведения, выделяется программа ТЕАССН.

Программа ТЕАССН (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (ТЕАССН)) – это обширная программа, направленная на помощь в развитии коммуникативных способностей людям с расстройствами аутистического спектра всех возрастов. ТЕАССН базируется на структурированном подходе к обучению, в котором среда организуется с помощью ясной конкретной визуальной информации. Программа основывается на индивидуализированной оценке положительных сторон ребенка, его стиля обучения, интересов, нужд, для того чтобы организовать подбор материалов, заданий, расписания с учетом особенностей ребенка. Например, если зрительное восприятие развито лучше, чем речь, инструкции могут быть представлены в виде картинок, а не в словесной форме, задания могут иметь визуальные подсказки (например, картинки на каждый вид задания) [16]. Широко используется также специальная обучающая и консультационная работа с родителями аутичных детей. В настоящее время программа ТЕАССН прошла апробацию в различных странах [6].

Для диагностики эффективности обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра должны использоваться валидные методы диагностики. Один из таких методов был разработан в Институте исследования аутизма (ARI) – Контрольный список для оценки лечения аутизма АТЕС. Целью АТЕС является измерение изменений у человека в результате различных вмешательств, то есть разницы между начальными (исходными) баллами АТЕС и последующими баллами АТЕС. АТЕС представляет собой анкету, предназначенную для заполнения родителями, учителями или опекунами. Он состоит из четырех субтестов: I. Речь / языковая коммуникация (14 заданий); II. Общительность (20 пунктов); III. Сенсорная / когнитивная осведомленность (18 вопросов); IV. Здоровье / Физическое состояние / Поведение (25 пунктов). Анкета доступна на сайте Института на 21 языке (включая русский язык) [1].

Подводя итоги, следует отметить, что у каждого метода имеются свои особенности применения. Специалисту, работающему с ребенком, имеющим расстройство аутистического спектра (или другой нозологический диагноз, обуславливающий нарушения поведения), необходимо опираться прежде всего на индивидуальные потребности и особенности ребенка при подборе методики коррекции поведения и развития коммуникативных навыков. Каждый метод требует систематического подхода, а также динамической диагностики эффективности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Autism Treatment Evaluation Checklist (АТЕС) // The Autism Research Institute URL: <https://www.autism.org/autism-treatment-evaluation-checklist/> (дата обращения: 28.03.2021).
2. Девульф М.Дж., Андреа Л. Поддержка позитивного поведения в психологической науке и образовании // Психологическая наука и образование. 20№ 4.
3. Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. М.: Оперант, 2015.
4. Макашева В.А., Суворова Д.С., Воевода О.А., Зырянова О.Ю., Варшал А.В. Раннее выявление расстройств аутистического спектра // Российский психиатрический журнал. 20№ 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rannee-vyyavlenie-rasstroystv-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 26.03.2021).

5. Михирева Д.Е., Дмитриевских Л.С. Метод АВА-терапии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Вестник Курган. гос. ун-та. 20№ 4 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-aba-terapii-v-rabote-s-detmi-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 21.03.2021).
6. Эстербрук С., Эстербрук Р. Эффективные методы диагностики, обучения и психотерапии детей с аутистическими нарушениями // Развитие личности. 20№ 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-metody-diagnostiki-obucheniya-i-psihoterapii-detey-s-autisticheskimi-narusheniyami> (дата обращения: 21.03.2021).
7. Didden R., Korzilius H., & Van Oorsouw W. Behavioral treatment of challenging behaviors in individuals with mild mental retardation: Meta-analysis of single-subject research // American Journal on Mental Retardation. 20No 1Pp. 290-298.
8. Beavers G.A., Iwata B.A. Thirty years of research on the functional analysis of problem behavior // Journal of Applied Behavior Analysis. 20No
9. Grigorenko E., Stephanie T., Lebedeva E., Bondar Y. Вмешательства при РАС с доказанной эффективностью: акцент на вмешательствах, основанных на прикладном анализе поведения [Evidence-Based Interventions for ASD: A Focus on Applied Behavior Analysis (ABA) Interventions] // Psychology. Journal of Higher School of Economics. 20Vol. No 4. Pp. 711-7
10. Hartnedy S.L., Mozzoni M.P. and Fahoum Y. The effect of fluency training on math and reading skills in neuropsychiatric diagnosis children: a multiple baseline design. Behavioral Interventions. 20No Pp. 27-
11. Heinicke, M. R., Carr, J. E., Leblanc, L. A., & Severtson, J. M. On the use of fluency training in the behavioral treatment of autism: a commentary // The Behavior analyst. 20No 33(2). Pp. 223-2
12. Horner R.H. Functional Assessment: Contributions and Future Directions // Journal of Applied Behavior Analysis. 19No 27 (2). Pp. 401-4
13. Leblanc, L.A., Geiger, K.B., Sautter, R.A., & Sidener, T.M. (2007). Using the Natural Language Paradigm (NLP) to increase vocalizations of older adults with cognitive impairments // Research in developmental disabilities. 20No 28 4. Pp. 437-44.
14. Mohammadzaheri F., Koegel L.K., Rezaee M., & Rafiee S.M. A randomized clinical trial comparison between pivotal response treatment (PRT) and structured applied behavior analysis (ABA) intervention for children with autism // Journal of autism and developmental disorders. 20No 44(11). Pp. 2769-27
15. National Autism Center. Evidence-based practice and autism in the schools. Randolph, MA: Author, 2015.
16. National Research Council. Educating children with autism. Washington DC: National Academy Press, 2001.
17. Sautter R.A., Leblanc L.A. Empirical Applications of Skinner's Analysis of Verbal Behavior with Humans // The Analysis of verbal behavior. 20Vol. 22,1. Pp. 35-
18. Verbal Behavior Therapy // Autism Speaks. URL: <https://www.autismspeaks.org/verbal-behavior-therapy> (дата обращения: 21.03.2021).

**ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Маслова Ольга Евгеньевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
bukhtiarovaolga@yandex.ru

Соломатина Галина Николаевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
g_solomatina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются пространственные представления как сложный механизм, который участвует во многих видах деятельности детей. Приведены примеры влияния несформированности пространственных представлений на общий уровень развития детей и их готовности к школьному обучению.

Ключевые слова: пространственные представления, дети с общим недоразвитием речи, развитие, обучение, дисграфия, дислексия, сензитивный период, компенсаторные функции

**THE IMPORTANCE OF THE DEVELOPMENT OF SPATIAL REPRESENTATIONS
IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

Olga E. Maslova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
bukhtiarovaolga@yandex.ru

Galina N. Solomatina,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
g_solomatina@mail.ru

Abstract. The article considers spatial representations as a complex mechanism that is involved in many types of children's activities. Examples of the influence of unformed spatial representations on the overall level of development of children and their readiness for school education are given.

Keywords: spatial representations, children with general speech underdevelopment, development, learning, dysgraphia, dyslexia, sensitive period, compensatory functions

Пространственные представления представляют собой сложный механизм, который функционирует в результате слаженной работы различных компонентов. Благодаря возможности ориентироваться в пространстве мы получаем извне информацию об окружающих нас предметах, расстояниях до них, информацию о размере, положении и т.д. Изучением данного направления занимались многие

отечественные и зарубежные авторы, такие как Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская, Л.А. Вангер, Ж. Пиаже и многие другие.

Одним из основоположников изучения пространственных представлений в нейропсихологии является А.Р. Лурия, который предположил, что механизм позволяющий воспринимать окружающее нас пространство, находится в третичных зонах и расположен между височными, затылочными и теменными отделами коры полушарий головного мозга. Также было доказано, что данные зоны, в отличие от других живых организмов, формируются только у человека и созревают позже всех других зон коры головного мозга.

Благодаря взаимодействию вестибулярного анализатора, двигательного, зрительного, кинестетического, осязательного, реализуется возможность воспринимать пространство. Все анализаторы функционируют сообща, образуя сложный системный механизм. При нарушениях работы хотя бы одного анализатора нарушается работа всего механизма. Е.Ф. Рыбалко и Б.Г. Ананьев в исследованиях доказали, что при нарушенном развитии данного системного механизма проявляются компенсаторные функции организма.

Человек не рождается со способностью ориентироваться в окружающем его мире. Данная способность постепенно развивается в процессе развития организма, помогая ему взаимодействовать с миром. На ранних этапах ведущую роль занимает двигательный анализатор, постепенно уступая зрительному анализатору, так как человек в первую очередь существо оптическое, воспринимающее пространство посредством зрения.

Многие авторы выделяют уровни развития пространственных представлений, которые в процессе развития как бы надстраиваются друг на друга. Как правило, пространственные представления начинают формироваться с восприятия собственного тела ребенком. Ребенок ощущает границы собственного тела, чувствует боль или расслабление, прикосновение матери. Далее ребенок учится ориентироваться на самом себе, изучает расположение частей лица и тела, постепенно переходя на ориентировку в теле человека напротив него. Ребенок, взаимодействуя с различными объектами, изучает их форму, вес, объем, размер, расстояние до объекта и от одного объекта до другого. Самым сложным уровнем развития пространственных представлений является лингвистическая сторона, то есть возможность выразить свои мысли посредством речевой деятельности.

Способность безошибочно ориентироваться в пространстве очень важна для детей дошкольного возраста, так как данный навык позволяет детям конструировать, ориентироваться на листе бумаги, осваивать чтение, счет, письмо, выполнять многие физические упражнения.

Закладывать основы восприятия пространственных представлений необходимо в первые годы жизни ребенка, именно этот период жизни соответствует сензитивному периоду развития речи, познавательной и двигательной сферы.

Очень часто у детей с общим недоразвитием речи нарушается развитие пространственных представлений в результате патологического развития. В исследованиях Б.Г. Ананьева, З.М. Дунаевой, А.М. Леушиной доказано, что у детей с ОНР нарушено восприятие целостного образа предмета: они не могут самостоятельно собрать разрезную картинку, по образцу сконструировать объект из палочек или строительного материала. У детей имеются трудности в ориентировке на листе бумаги. Наблюдается и такое, что дети не могут определить цвет предмета, его форму, размер, расстояние, на котором он находится. Нарушение пространственного восприятия может отображаться и при рисовании. У детей с нарушением пространственного представления изображения имеют бедное, примитивное содержание, с небольшим количеством деталей. Дети испытывают трудности на занятиях физической культуры, так как затрудняются в определении сторон, точном определении частей собственного

тела. В речи дети неправильно употребляют предлоги, многие наречия, обозначающие пространственные отношения.

Как правило, при поступлении в школу у детей начинается новый этап приобретения знаний, умений и навыков, претерпевает изменения и пространственное восприятие. Письменные знаки усваиваются детьми с помощью пространственного восприятия, а именно различения формы, положения, величины.

Дети с нарушением пространственной ориентировки при переходе на школьную ступень обучения часто попадают в «группу риска» по школьной дезадаптации, так как возникают проблемы усвоения чтения и письма, что приводит к последующему возникновению дисграфии и дислексии.

Преодолеть и предупредить нарушения, связанные с развитием пространственного восприятия, помогает ранняя диагностика с последующей коррекционно-развивающей работой. Важно помочь ребенку в первые три года жизни, пока возможно по максимуму использовать компенсаторные возможности маленького организма, благодаря пластичности мозга, чувствительности к стимуляции психического и речевого развития. Нельзя забывать, что этот возраст у детей является сензитивным периодом для развития речи, который благоприятно влияет на развитие пространственных представлений, так как развитие пространственного восприятия и речи идет в тесной взаимосвязи.

Своевременная помощь по формированию пространственных представлений играет большую роль для полноценного усвоения школьных знаний и навыков, так как школьное обучение требует свободной ориентировки в пространстве, а также владения основными пространственными понятиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. М.: Просвещение, 19302 с.
2. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М.: Просвещение, 1964.
3. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов. М.: ВЛАДОС, 19680 с.
4. Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с ЗПР: Метод. пособ. М.: Советский спорт, 20144 с.: ил.
5. Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития: Метод. пособ / З.М. Дунаева; Ин-т коррекционной педагогики Российской акад. образования. М.: Советский спорт, 20143 с.: ил., табл.
6. Кондратьева С.Ю. Развитие пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Ю. Кондратьева, Н. Щербакова // Дошкольная педагогика. 20№ 5. С. 26-29.
7. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. М., Просвещение, 19368 с.
8. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 20232 с.
9. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. М.: ДРОФА, 20189 с.
10. Шумилова Е.А., Ковалева А.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. 20№ С. 98-103.

ЗНАЧЕНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Мирицкая Полина Сергеевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
polix@inbox.ru

Лазаренко Лариса Анатольевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
larisa_bulanova@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается значение и важность игровых методов для развития лексико-грамматической стороны речи детей дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи. Проблема коррекции лексико-грамматической стороны речи при работе с дошкольниками является одной из самых значимых. Как показывает практика, ребенку с ОНР сложно дается познание и усвоение понятий, которые не встречаются в привычном ему речевом мире. Улучшить ситуацию поможет активное использование игровых методов. В статье приведены результаты исследования по изучению влияния игровых методов на формирование лексической и грамматической стороны речи у детей с ОНР III уровня.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, игровые методы, нарушения речи, лексико-грамматическая сторона речи

THE IMPORTANCE OF GAME METHODS IN CORRECTING THE LEXICAL AND GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Polina S. Miritskaya,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
polix@inbox.ru

Larisa A. Lazarenko.
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
larisa_bulanova@mail.ru

Annotation. The article reveals the importance of play methods for the development of the lexico-grammatical side of speech of preschool children who have a general underdevelopment of speech. The problem of correcting the lexico-grammatical side of speech when working with preschoolers is one of the most significant. As practice shows, a child with general underdevelopment of speech is difficult to know and learn concepts that are not found in his usual speech world. The active use of game methods will help improve the situation. The article presents the results of a study on the influence of game methods on the formation of the lexical and grammatical side of speech in children with level 3 general underdevelopment of speech.

Keywords: general speech underdevelopment, preschool age, game methods, speech disorders, lexical and grammatical part of speech

В норме формирование лексико-грамматической стороны речи является спонтанным, самостоятельным процессом. Находясь в социальной среде, ребенок впитывает те нормы речи, которые используют окружающие его взрослые, и самостоятельно учится использовать их в своей речи. У детей с недоразвитием речи нарушения затрагивают все компоненты языковой системы.

Детей, имеющих общее недоразвитие речи, часто относят к группе риска из-за возможности проявления у них нарушений в чтении и на письме в школьном периоде. Однако раннее начало систематически построенной целенаправленной работы по преодолению этих нарушений способствует более успешному обучению. Логопедические занятия являются основной формой коррекционного обучения и предназначаются для систематического развития всех компонентов речи и подготовки к школе.

Учитывая постоянный рост числа дошкольников с общим недоразвитием речи, проблема формирования лексико-грамматического строя речи занимает важное место в современной логопедии, и вопрос о методах их коррекции является одним из самых актуальных [1]. Поэтому логопедическая работа требует разнообразных приемов коррекции, учитывающих индивидуальные особенности детей с общим недоразвитием речи.

Изучением лексико-грамматических нарушений у детей с ОНР занимались такие авторы, как Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. Эти исследователи выявили особенности в развитии лексико-грамматического строя речи:

- несформированность многих языковых процессов, что выражается в бедности словаря и трудностях его актуализации в экспрессивной речи;
- ограниченность речевого общения, недостаточность слухового восприятия, невнимание к звуковой стороне речи, низкая речевая активность.

В обучении, воспитании дошкольников игровой метод имеет большое значение. Об этом свидетельствуют и многолетний опыт работы с детьми дошкольного возраста, и научные исследования в этой области А.С. Спиваковской (2000), А.В. Запорожец (1996), В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко (2002), Е. Смирновой (2002), О.С. Яцель (2005).

Использование игровых методов в коррекционной работе логопеда особенно необходимо, так как чаще всего дети с ОВЗ, в частности с общим недоразвитием речи, интеллектуально сохранны, поэтому и потребность в игре у них такая же, как и у детей без патологий в развитии. Тем не менее наличие дефектов речи у детей приводит к некоторым психическим изменениям. У них часто наблюдается повышенная раздражительность, чувство ущемленности, возбудимость, замкнутость, иногда даже депрессивные состояния. Поэтому дети с ОНР часто не имеют возможности проводить совместную игровую деятельность со своими сверстниками. Это происходит из-за неумения выразить свои мысли ввиду лексико-грамматических и фонетических нарушений.

Проблема коррекции лексико-грамматической стороны речи при работе с дошкольниками является одной из самых значимых. Как показывает практика, ребенку с ОНР сложно дается познание и усвоение понятий, которые не встречаются в привычном ему «речевом» мире. Улучшить ситуацию поможет активное использование игровых методов.

Нередко встречаются логопеды, которые по привычке проводят логопедические занятия с детьми дошкольного возраста по шаблону, рекомендованному автором того или иного пособия. Что происходит на занятиях такого логопеда? Ребенку изо дня в день демонстрируются предметные и сюжетные картинки, зачитываются короткие рассказы, раскладываются лото и домино. По сути, для всех детей используется один и тот же материал, только кто-то из дошкольников автоматизирует на нем звуки, кто-то их дифференцирует, а кто-то обогащает словарный запас. Безусловно, последовательная логопедическая работа – это обязательное условие коррекционного процесса. Но описанный выше подход к работе с дошкольниками зачастую является причиной малой эффективности [3].

В ходе игры часто удается донести нужную информацию легко и просто. С.Л. Рубинштейн назвал игру практикой развития. Л.С. Выготский видел игру как бесконечный источник развития не просто речи ребенка, но и личности. Он же и определял так называемую «зону ближайшего развития». Т.Б. Филичева и А.В. Соболева разработали методическое пособие по развитию речи дошкольника, где представлены варианты игр, используемые при коррекции нарушений при ОНР [4]. От того, как ребенком в дошкольном возрасте будет освоен лексико-грамматический материал, во многом зависят его дальнейшие успехи в школе не только в чтении и письме, но и в усвоении русского языка в целом. Кроме того, именно в игре формируются психические процессы, начиная от самых простых и заканчивая самыми сложными.

Игра способствует сенсорному и умственному развитию, усвоению лексико-грамматических категорий родного языка, а также помогает закреплять и обогащать приобретенные знания, на базе которых развиваются речевые возможности. То есть игра активизирует мыслительную деятельность и речь.

Систематическое применение игровых методов в образовательной деятельности с детьми с ОНР по коррекции лексико-грамматического строя значительно повышает качество обучения.

Также стоит отметить, что результативность занятия зависит еще и от того, насколько активно дети участвуют в коррекционно-образовательном процессе. Новые лексико-грамматические навыки, полученные в ходе активной, интересной деятельности с элементами загадочности, неожиданности, необычности, воспринимаются более осознанно, а значит, и лучше усваиваются. Поэтому чем чаще вводятся игровые элементы, тем эмоциональнее и продуктивнее становится работа.

На детей с ОНР и на их становление речи игра оказывает специфическое воздействие. Детей следует постоянно побуждать к общению, комментированию своих действий, совершенствованию разговорной речи, обогащению словаря, формированию грамматического строя языка.

В ходе исследования по влиянию игровых методов на коррекцию лексико-грамматического строя речи проводились занятия с детьми, имеющими общее недоразвитие речи III уровня. С одними детьми проводились занятия в виде игры с наглядным предметным материалом с одной сюжетной линией через все задания. С другими детьми занятия проводились с упором на печатный материал, в строгом соответствии с рекомендациями, прописанными автором учебного пособия.

Дети, с которыми проводили занятия через игру, проявили себя более внимательными, сосредоточенными, активными в ходе выполнения заданий. Результат – более быстрое усвоение нового материала, в том числе положительная динамика наблюдалась и в работе с лексико-грамматическим строем речи. Дети второй группы чаще были несобранны, часто отвлекались, с трудом вспоминали пройденный материал. Времени на усвоение новых навыков и знаний им потребовалось больше.

Затем метод обучения детям поменяли: первая группа занималась по печатным материалам, предложенным автором, вторая группа – через игры, в которых предметный материал можно было взять в руки, покрутить, постучать и т.д. Наблюдения показали, что дети проявляли себя более активно, сосредоточенно и выполняли действия с особым интересом именно в тех заданиях, которые проводились через игру (особенно с наглядным предметным материалом).

В ходе исследования также было выявлено, что задания в форме сюжетной игры запоминаются ребенком лучше, это в дальнейшем помогает ему быстрее вспомнить и передать содержание прошедшего занятия.

Из всего вышеперечисленного мы делаем вывод, что при использовании игр логопедическая работа становится более эффективной, дети усваивают программный материал лучше и в большинстве случаев быстрее, интерес к познанию окружающего мира увеличивается.

Для формирования лексико-грамматических основ игру можно применять в различных вариантах, обновляя всевозможный предметный материал. При этом важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей с ОНР.

Для более продуктивной работы дефектологу необходимо создать положительный эмоциональный настрой у ребенка с ОНР, так как большая роль в обучении и воспитании дошкольников с нарушениями речи отводится именно эмоциям. При положительном эмоциональном фоне детям легче усваивать материал, эффективнее вырабатывать навыки и умения. Расстройства же в мотивационной и эмоциональной сферах не просто способствуют снижению работоспособности, но даже могут привести к нарушению поведения ребенка. У дошкольников такого положительного эмоционального настроения лучше всего помогут добиться игровые методы. Любая игра ставит своей целью обогащение чувственного опыта ребенка, развитие его умственных способностей (умение сравнивать, обобщать, классифицировать, высказывать свои суждения, делать умозаключения).

При правильной организации игра становится одним из средств коррекции развития детей с ОНР, так как в условиях игры проходит формирование как отдельных психических функций и их коррекция, так и личности ребенка в целом. А развитие лексико-грамматического строя речи в ходе применения игровых методов является одним из важных факторов всестороннего речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, посредством применения игровых методов в ходе занятий можно преодолеть ряд трудностей, возникающих в коррекционной работе с детьми, имеющими речевые нарушения, в частности нарушения лексико-грамматического строя речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кроткова А.В., Дроздова Е.Н., Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Логопед, 20№ 1. 26 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. Формирование лексики и грамматического строя. СПб., 19С. 22-29.
3. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. М.: Академический проект, 2019 с.
4. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с ОНР. М.: Дрофа, 20С. 143-149.
5. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения по развитию речи: Пособ. для практич. работников ДОУ. М.: Айрис-Пресс, 2079 с.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА

Скалкина Дарья Владимировна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Skalkinad_95@mail.ru

Власенко Валерия Сергеевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
vs.vlasenko@mail.ru

Аннотация. В статье представлен аналитический материал, в котором на примере экспериментальных исследований доказывается, что формирование коммуникативных навыков у детей с синдромом Дауна напрямую зависит от способа взаимодействия матери и ребенка. Перечислены факторы, определяющие поведение матери во взаимодействии с ребенком с синдромом Дауна.

Ключевые слова: синдром Дауна, ранняя помощь, благоприятный вариант общения, неблагоприятный вариант общения, социально-демографический фактор, феномен отказа от общения, общение матери и ребенка

FACTORS AFFECTING THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN YOUNG CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

Darya V. Skalkina,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Skalkinad_95@mail.ru

Valeria S. Vlasenko,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
vs.vlasenko@mail.ru

Abstract. The article presents analytical material, which proves by the example of experimental studies that the formation of communication skills in children with Down syndrome directly depends on the way of interaction between mother and child. The factors that determine the behavior of a mother in interaction with a child with Down syndrome are listed.

Keywords: Down syndrome, early help, favorable communication option, unfavorable communication option, socio-demographic factor, the phenomenon of refusal to communicate, mother-child communication

Введение.

Процесс формирования коммуникативных навыков у детей с синдромом Дауна напрямую зависит от способа взаимодействия матери и ребенка. Экспериментальные исследования подтверждают выдвинутое предположение. Роль ближайшего окружения в формировании коммуникации у детей с синдромом Дауна является ключевой.

Цель исследования: выявить факторы, определяющие поведение матери во взаимодействии с ребенком с синдромом Дауна.

Материал и методы исследования: аналитический анализ экспериментальных исследований современных авторов.

Так, в исследованиях Е.Б. Айвазян и Г.Ю. Одиноквой рассматривается проблема поведения ребенка раннего возраста с синдромом Дауна во взаимодействии с матерью, которое проявляется как феномен отказов от общения. Для выявления причин отказов ребенка с синдромом Дауна от общения с матерью было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 15 пар «мать – ребенок с синдромом Дауна» и 18 пар «мать – ребенок без отклонений в развитии». Возраст детей составлял второй и третий годы жизни [2, с. 65].

В результате анализа этого исследования было выявлено, что поведение отказа от общения прослеживается в двух вариантах. Первый вариант: ребенок затихает, действия его затормаживаются, на попытки общения матери не отвечает или слабо протестует. И второй вариант: ребенок раскидывает все предметы, находящиеся вокруг него, кричит, агрессивно ведет себя, на все предложения матери отвечает протестом и отдалается от нее. В основном отказу от общения ребенка с синдромом Дауна с матерью предшествовали сигналы протеста, которые возникали по причине того, что мать не замечает интересов и желаний своего ребенка. То есть ребенок, видя, что его интерес к чему-либо не поддерживается со стороны матери, прерывает общение с ней [2, с. 66-67].

Также в ходе этого экспериментального исследования отдельно было рассмотрено поведение матерей и поведение детей в процессе общения. В поведении детей наблюдалось отсутствие каких-либо инициативных коммуникативных действий или однократное их проявление, дети не приглашали взрослого к общению: не вовлекали в свою игру, не просили помощи и т.д. А в поведении матери прослеживалось проявление высокой инициативности: они предлагали игры, задавали вопросы, требовали от ребенка ответов и т.д. Но при этом сами матери недостаточно реагировали на редкие инициативы детей: не замечали инициативы своих детей или не придавали этому значения. Поэтому можно заметить, что реакции отказов ребенка от общения с матерью являются результатом его протеста на ограничение активности и невозможность удовлетворить свои интересы и предпочтения [2, с. 68].

Таким образом, для коррекции развития общения ребенка с синдромом Дауна с матерью работа коррекционных педагогов и специальных психологов должна быть направлена не только на создание условий для появления у ребенка активного желания играть и общаться со взрослым, для развития инициативных и ответных действий, но и на обучение матери умениям создавать эти условия во взаимодействии со своим ребенком [2, с. 69-70].

В исследовании Г.Ю. Одиноквой были выявлены феномены развития общения и феномены нарушенного развития общения у ребенка раннего возраста с синдромом Дауна.

Среди феноменов развития общения выделяют следующие:

1. Ребенок неоднократно проявляет инициативу в общении с матерью (привлекает к себе внимание взрослого, демонстрирует свои умения, побуждает к совместной деятельности);
2. Ребенок всегда или чаще всего отвечает на инициативы матери (принимает предложения матери, выполняет ее просьбы, отвечает на вопросы);
3. Ребенок выбирает маленькую дистанцию при общении с матерью (предпочитает быть рядом с мамой);
4. Ребенок использует разнообразные средства общения (вербальные, невербальные: экспрессивно-мимические, предметные, жесты) [3, с. 57].

Среди феноменов нарушенного общения выделяют такие:

1. Ребенок не проявляет инициативу в общении с матерью (во время взаимодействия занимает пассивную позицию, ожидая инициативу от партнера);
2. Ребенок игнорирует или отказывается отвечать на инициативы матери (избегает выполнения заданий, помощь матери принимает не сразу);
3. Ограничен репертуар средств общения – нет предметных или речевых средств общения;
4. Ребенок отказывается от общения с матерью (на все предложения матери отвечает протестом);
5. Ребенок при общении с матерью выбирает большую дистанцию (расстояние больше вытянутой руки);
6. «Специфические» коммуникативные действия ребенка (ребенок совершает неожиданные и опасные действия, переключая внимание матери);
7. Коммуникативное действие ребенка содержит противоречия [3, с. 58-60].

Анализ результатов данного исследования показал, что у 53,3% детей с синдромом Дауна имеются выраженные нарушения в развитии общения.

Таким образом, авторы исследования приходят к выводу о необходимости разработки комплекса педагогических мероприятий, направленных на преодоление неблагополучия в развитии общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна [3, с. 62].

Далее в другом исследовании Е.Б. Айвазян, Г.Ю. Одиноковой и Ю.А. Разенковой рассматривается проблема влияния различных социально-демографических факторов на формирование взаимодействия и общения ребенка раннего возраста с синдромом Дауна и его матерью. В нем приняли участие 24 пары «мать – ребенок с синдромом Дауна». Возраст детей составлял от 12 до 36 месяцев [1, с. 30].

В ходе данного исследования было выявлено два варианта общения ребенка с матерью: благоприятный и неблагоприятный.

Неблагоприятный вариант общения наблюдался у 9 пар из 24. Данный вариант общения характеризовался отсутствием инициатив, ограниченным репертуаром средств общения, отказом от общения с матерью, а также при взаимодействии с матерью ребенок предпочитал большую дистанцию. При таком варианте общения матери вели себя активно, но не учитывали интересы детей, уровень их развития и игровых предпочтений. Они зачастую не понимали своих детей, негативно оценивали их действия, критиковали их [1, с. 30-31].

Благоприятный вариант общения наблюдался у 15 пар из 24. В основном дети отвечали на предложения матерей и проявляли инициативу в общении с ними. Матери, в свою очередь, отвечали почти на каждую попытку ребенка проявить инициативу,

следовали за их интересами, общались и играли с ними «на равных», а также различными способами поддерживали и одобряли действия ребенка, открыто выражали положительные эмоции [1, с. 31].

В основу данного экспериментального исследования были положены гипотезы о том, что на характер общения ребенка раннего возраста с синдромом Дауна оказывают влияние следующие факторы:

1. Состав семьи и семейное положение матери;
2. Образование матери и наличие у нее опыта взаимодействия с другими детьми первых лет жизни;
3. Пережитый опыт разлуки матери с ребенком (в связи с проводимыми операциями по поводу тяжелых заболеваний у ребенка и его последующим выхаживанием);
4. Владение матерью коммуникативными умениями, способствующими развитию у ребенка потребности в общении [1, с. 31].

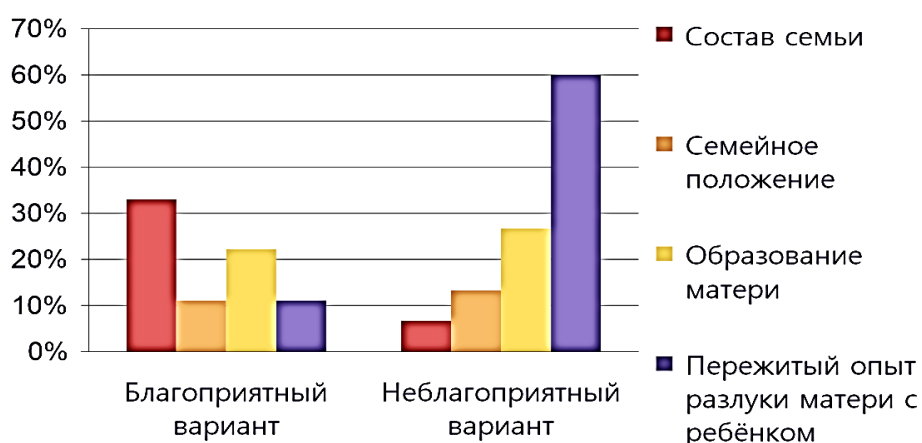


Рисунок 1. Процентное соотношение гипотез / факторов

Исходя из диаграммы видно, что состав семьи (наличие в семье трех и более детей, наличие бабушек и дедушек) и пережитый опыт разлуки матери с ребенком играют важную роль для благоприятного развития общения у ребенка с синдромом Дауна. Во втором случае речь идет о разлуке матери с ребенком по причине проведения операции у ребенка. В большинстве случаев пережитый опыт разлуки матери с ребенком отрицательно сказался на развитии у детей коммуникации. Это связано прежде всего с причинами медицинского характера: наркоз во время операции, принятие лекарственных препаратов, искусственная вентиляция легких и т.д. Также нельзя не сказать и о действии социального фактора, когда ребенок был изолирован от матери и в течение длительного времени был ограничен в общении с ней [1, с. 33].

Далее видно, что семейное положение матери (наличие в семье отца ребенка), а также уровень ее образования не играют значительной роли в развитии общения у ребенка.

Четвертая гипотеза проверялась путем проведения обучающего эксперимента, направленного на создание условий развития у ребенка потребности в общении и обучение ребенка и матери коммуникативным умениям.

В результате анализа были выявлены факторы, определяющие поведение матери во взаимодействии с ребенком:

1. Факторы мезоуровня

1) Высокий уровень мотивации матери на работу по развитию общения с ребенком. При этом матери должны осознавать важность общения для психического развития ребенка, понимать значение собственных действий для развития коммуникативной деятельности ребенка, перенимать от специалистов новый опыт позитивного общения с ребенком, иметь адекватные представления о возможностях ребенка, уметь видеть продвижения и перспективы в развитии своего ребенка.

2) Использование матерью в практике общения с ребенком коммуникативных действий, способствующих развитию общения ребенка, а именно умение матери видеть и поддерживать инициативные действия ребенка, принимать любые попытки ребенка ответить, озвучивать и комментировать для ребенка все, что его заинтересовало, поддерживать и поощрять все виды коммуникативной и познавательной активности ребенка.

3) Умение матери наблюдать за ребенком, его проявлениями и действиями, анализировать результаты наблюдений и квалифицировать потребности ребенка [1, с. 34].

2. Факторы макроуровня

4) Обучение родителей умению выстраивать коммуникации с ребенком с синдромом Дауна при поддержке специалистов ранней помощи.

5) Подготовка педагогов системы ранней помощи, которые в рамках работы с семьей помогут наладить коммуникацию с «нетипичным» ребенком.

Таким образом, для развития навыков коммуникации у ребенка с синдромом Дауна огромную роль играет наличие социальных контактов в семье, то есть проживание в ней трех и более детей, бабушек или дедушек. Но самым важным для развития общения у ребенка с синдромом Дауна является поведение матери в коммуникации с ним.

В рамках теории и практики ранней помощи детям с ОВЗ красной нитью проходит идея обучения родителей правильному взаимодействию с «особым» ребенком. Специалисты по раннему развитию учат, прежде всего маму, конструктивно взаимодействовать с ребенком, уметь своевременно реагировать на запрос ребенка и самой инициировать общение.

Для системы дополнительного профессионального образования подготовка кадров является краеугольным камнем в развитии системы ранней помощи детям с ОВЗ. Именно подготовка, обучение и повышение квалификации специалистов – коррекционных педагогов есть важнейшая задача в развитии системы ранней помощи, которая охватывает типичное и нетипичное развитие ребенка в возрасте от рождения и до трех лет, различные формы нарушений развития, скрининг и оценку, работу с семьями, домашнее визирование, семейно-центрированное раннее вмешательство, междисциплинарную командную работу, разработку и применение индивидуального плана вмешательства.

Перечисленные выше факторы, на наш взгляд, являются условием благоприятного развития коммуникативных возможностей детей с ОВЗ, где важную роль играют службы ранней помощи. Причем помощь специалистов направлена как на ребенка, так и на родителей, семью и его социальное окружение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айвазян Е.Б., Одинокова Г.Ю., Разенкова Ю.А. Особенности общения ребенка раннего возраста с синдромом Дауна и его матери в зависимости от некоторых социально-демографических и психологических факторов // Дефектология. 20№ 5. С. 29-35.
2. Айвазян Е.Б., Одинокова Г.Ю. Особенности поведения ребенка раннего возраста с синдромом Дауна во взаимодействии с матерью: феномен отказов от общения // Дефектология. 20 № 6. С. 65-70.
3. Одинокова Г.Ю. Феномены общения ребенка раннего возраста с синдромом Дауна // Дефектология. 20№ 2. С. 56-63.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАБОТЕ
С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Скалкина Дарья Владимировна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Skalkinad_95@mail.ru

Шумилова Елена Аркадьевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
shumilovae2005

Аннотация. В статье рассматривается трансформация идей Л.С. Выготского, позволяющая перейти к особенностям современного образования и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями. Кроме того, содержится описание дидактических игр как педагогической технологии, используемой на уроках речевой практики, которая способствует повышению мотивации и интереса младших школьников с интеллектуальными нарушениями, а также формированию у учеников эмоционального настроения и положительного отношения к учебной деятельности. Говорится об основных видах дидактических игр, о принципах, предложенных В.И. Логиновой, на которых основываются дидактические игры, о задачах, на решение которых направлены дидактические игры. А также в статье приведен ряд требований, на которые педагог должен опираться при выборе той или иной дидактической игры.

Ключевые слова: дидактические игры, речевая практика, обучающийся с интеллектуальными нарушениями, познавательная активность, речевой материал, учебная деятельность

**EDUCATIONAL POTENTIAL OF DIDACTIC GAMES IN WORKING WITH
CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL VIOLATIONS**

Darya V. Skalkina,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Skalkinad_95@mail.ru

Elena A. Shumilova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
shumilovae2005

Abstract. The article discusses the transformation of the ideas of L.S. Vygotsky, allowing to move to the peculiarities of modern education and raising children with intellectual disorders. In addition, a description of the didactic games as pedagogical technology used in speech practice lessons, which contributes to the improvement of the motivation and interest of younger students with intellectual violations, as well as the formation of the emotional attitudes and positive attitudes to educational activities. It is said about the main types of didactic

games, the principles proposed by V.I. Loginova which are based on didactic games, about the tasks, on the solution of which didactic games. And the article presents a number of requirements for which the teacher should rely on when choosing a particular didactic game.

Keywords: didactic games, speech practice, intellectual disability student, cognitive activity, speech material, training activities

Введение.

Лев Семёнович Выготский (1896–1934) известен всему миру как советский психолог и педагог, внесший значительный вклад в развитие отечественной дефектологии. Л.С. Выготский провел немало исследований в области специальной психологии и педагогики, благодаря которым проблема изучения и обучения ребенка с умственной отсталостью перешла на новый уровень развития. Ведущей проблемой, которой занимался поистине великий дефектолог, является изучение закономерностей развития как здоровых детей, так и детей с отклонениями в развитии.

Л.С. Выготский отмечал, что организм ребенка с нарушениями в развитии, обладает огромными компенсаторными возможностями, опираясь на которые при правильно организованном педагогическом воздействии можно добиться значительных результатов.

Согласно теории о первичной и вторичной природе дефекта вся педагогическая работа должна быть направлена на предупреждение вторичных дефектов и устранение ранее возникших, так как они лучше поддаются коррекции. Чем дальше от поврежденного органа находится вторичное нарушение, тем легче его скорректировать.

Учение об уровне актуального развития и о зоне ближайшего развития позволяет нам определить состояние умственного развития ребенка. Согласно этой концепции, обучение должно опираться не на то, что ребенок уже умеет «сейчас, в данный момент», а на то, что ребенок сможет сделать «завтра», то есть на его потенциальные возможности развития.

Основные положения, сформулированные Л.С. Выготским, являются обоснованием в выборе дидактических игр в работе с детьми младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, поскольку у детей этого возраста с данным нарушением ведущей деятельностью все еще остается игра.

В настоящее время проблема активизации познавательной деятельности детей младшего школьного возраста не перестает быть актуальной. По данной проблеме существует немало исследований в области педагогики и психологии. Это на самом деле важно, ведь учебная деятельность является ведущей в этом возрасте, и именно она в дальнейшем способствует подготовке детей к самостоятельной жизни и активному участию в жизни общества. В процессе обучения огромную роль играет уровень активности обучающихся на уроках. А если активности учащихся на уроках не будет, то и процесс обучения будет неэффективным. Поэтому важной задачей учителей является обеспечение активизации познавательного интереса к содержанию учебного предмета. Самый простой и эффективный способ – это использование на уроках дидактических игр.

Цель: раскрыть значимость использования дидактических игр на уроках речевой практики и описать их особенности.

Методы: изучение и теоретический анализ научной литературы; метод обобщения, умозаключения.

Умственная отсталость – это состояние, обусловленное врожденным или раноприобретенным недоразвитием психики с выраженной недостаточностью интеллекта, затрудняющее или делающее полностью невозможным адекватное социальное функционирование индивидуума [2].

У детей с легкой степенью умственной отсталости наблюдается нарушение всех психических процессов, которые характеризуются замедленностью темпа, слабой переключаемостью и подвижностью.

Мышление учащихся отличается конкретностью, стереотипностью, инертностью и сниженной активностью мыслительных процессов. Наиболее сохранным видом мышления является наглядно-действенное. При анализе объектов дети выделяют только хорошо знакомые детали, однако затрудняются составить представление о предмете в целом. При сравнении предметов чаще выделяют признаки различия, чем сходства. В большей степени у детей наблюдается нарушение такого мыслительного процесса, как обобщение. Это прежде всего связано с нарушением словесно-логического мышления.

Внимание детей произвольное, фрагментарное, неустойчивое. Дети с трудом переключают внимание с одного объекта на другой.

Также у детей с интеллектуальными нарушениями страдают все процессы памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение. Дети медленно запоминают информацию, лишь после многократных повторений, быстро забывают воспринятое, объем памяти низкий. Дети испытывают трудности в воспроизведении учебного материала.

Эти особенности развития детей с интеллектуальными нарушениями необходимо учитывать при организации обучения и непосредственно при построении уроков.

Учебный предмет «Речевая практика» является необходимой составляющей частью образования детей с интеллектуальными нарушениями, ведь овладение знаниями и умениями в области речевой коммуникации является необходимым условием успешной социализации обучающихся, формированием у них жизненных компетенций. Введение этого учебного предмета в программу обучения обусловлено несовершенством речевой практики дошкольников с нарушением интеллекта, что задерживает развитие их речи как средства общения, затрудняет включение детей в разнообразные формы коммуникации.

Усвоение программного материала зависит от правильного выбора методов обучения. При этом каждый педагог должен помнить и о возрастных особенностях детей, и о тех отклонениях в развитии, которые характерны для детей с интеллектуальными нарушениями. Как правило, умственно отсталые дети инертны, неэмоциональны, поэтому необходимы такие методические приемы, которые могли бы привлечь внимание, заинтересовать каждого ребенка. Также взрослым необходимо постоянно формировать у детей положительное эмоциональное отношение к учебной деятельности. С этой целью и используются дидактические игры на уроках.

Дидактическая игра – это педагогическая технология, используемая на уроках, которая способствует повышению мотивации и интереса школьников, созданию у учеников эмоционального настроя и вызывает положительное отношение к выполняемой работе, улучшает общую работоспособность, а также дает возможность один и тот же материал повторить разнообразными способами. В процессе игры дети легче усваивают знания, получают представления об окружающей жизни. Использование дидактических игр на уроках речевой практики преследует несколько целей: обучающую, воспитательную и коммуникативную – для педагогов и игровую – для детей. Необходимо, чтобы эти цели взаимодополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала [4].

С помощью дидактических игр учебные, познавательные задачи ставятся не прямо, когда учитель объясняет, учит, а косвенно, когда обучающиеся овладевают знаниями, играя. Обучающая задача в таких играх замаскирована на первом плане для играющего, мотивом ее выполнения становится естественное стремление ребенка играть, выполнять определенные игровые действия. Следовательно, усвоение программного содержания становится условием достижения игровой цели.

Важную роль играет и воспитательно-образовательное значение дидактической игры, которое для играющих детей не выступает открыто, а реализуется посредством игровой задачи, игровых действий и правил. Дидактические игры представляют собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. Для дидактических игр характерно наличие задачи учебного характера – обучающей задачи.

Выделяют следующие виды дидактических игр:

1) игры-упражнения – способствуют совершенствованию познавательных способностей обучающихся, закреплению учебного материала, развитию умений применять его в новых условиях (например: кроссворды, ребусы, викторины);

2) игры-путешествия – это игры, которые проводятся в форме образовательного воображаемого путешествия по определенному маршруту, раскрывающему познавательное содержание в сочетании с игровой деятельностью: постановка задачи, пояснение способов ее решения, поэтапное решение задач. Данный вид игр способствует осмыслению и закреплению учебного материала. Активность обучающихся в этих играх может быть выражена в виде рассказов, дискуссий, творческих заданий;

3) игры-поручения – это игры, в основе которых лежит выполнение определенных действий с предметами по словесным поручениям учителя. Игровая задача и игровые действия в этих играх основаны на предложении что-то сделать;

4) игры-предложения – в этих играх перед обучающимися ставится задача и создается ситуация, требующая определения и осмысления целесообразного предполагаемого действия согласно поставленным условиям или сформированным обстоятельствам;

5) игры-загадки – главным признаком этого вида игр является замысловатое описание, логическая задача, представленная в виде вопроса или заканчивающаяся им, необходимая для расшифровки или отгадывания;

б) игры-беседы – в основе этих игр лежит игровое общение учителя с детьми и детей между собой. Главным средством этих игр является словесный образ или вступительный рассказ о чем-либо [1].

У детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями слабо развиты практически все психические процессы. Их психика требует чего-то неожиданного и интересного. Осознание понятий рождается у них на основе конкретного материала. Если на уроке ребенок не увидит ничего яркого и интересного, то интерес к предмету снижается. А если это происходит от урока к уроку, то изучаемый предмет превращается в скучный и неинтересный. Это еще раз доказывает необходимость использования на уроках дидактических игр и занимательного материала.

В.И. Логинова выделяет ряд принципов, на которых основывается дидактическая игра. Эти принципы имеют много общего с основными принципами обучения в школе.

В.И. Логинова относит к этим принципам:

- принцип развивающего обучения;
- принцип воспитывающего обучения;

- принцип доступности обучения;
- принцип системности и последовательности;
- принцип сознательности и активности детей в усвоении и применении знаний;
- принцип индивидуального подхода к детям.

Помимо этого, В.И. Логинова, рассматривая обучение как принцип всестороннего развития личности ребенка, добавляет еще принцип прочности знаний, который рассматривается как связь обучения с повседневной жизнью и деятельностью детей (игрой, трудом), то есть как необходимость упражнения детей в применении полученных знаний на практике, а также учета индивидуальных и возрастных особенностей. Таким образом, ребенок, овладевая навыками учебной деятельности в форме игры, осваивает и основные способы выполнения учебных заданий.

В процессе дидактической игры предполагается решение следующих задач:

- обогащение чувственно-эмоционального опыта путем освоения детьми системных знаний;
- развитие мышления ребенка в плане осознания себя и своего места в мире природы и людей;
- развитие общей культуры ребенка, включающей языковую культуру, культуру общения в разных условиях.

На уроках речевой практики особое внимание уделяется формированию речевых навыков учащихся, а также развитию коммуникативной функции речи. Это происходит путем создания речевой ситуации, под которой следует понимать систему взаимоотношений собеседников и соотнесенность их высказываний с этими взаимоотношениями. Речевая ситуация – это основная форма организации деятельности детей на уроках устной речи, позволяющая воспроизвести базовые условия естественного общения.

Под речевой ситуацией в лингвистике и психолингвистике традиционно понимается система экстралингвистических факторов, обуславливающих порождение речевого высказывания и формирующих его содержание. Выделяют такие ключевые компоненты, как:

- 1) участники общения – адресант и адресат, их социальные роли;
- 2) обстановка общения – место, время, мотив, цель, тональность общения;
- 3) средства общения – система языковых средств.

Недостаточность содержательной стороны речи детей с интеллектуальными нарушениями в значительной степени тормозит их речевое развитие, поэтому включение детей в речевую деятельность является сложной работой. Это связано, прежде всего, с речевой пассивностью учащихся. Важную роль для повышения речевой активности детей на уроке имеют различного рода дидактические игры, с помощью которых школьники отрабатывают выразительность речи и интонацию, овладевают умением поддерживать беседу, учатся правильно выражать свои просьбы и желания в зависимости от ситуации, закрепляют знания изучаемого материала, а также обогащают словарный запас. Помимо этого, с помощью дидактических игр можно сформировать умения учащихся составлять предложения.

При использовании дидактических игр учитель должен заранее подбирать необходимый речевой материал, на который он будет опираться во время проведения игры. Это связано с тем, что случайное употребление учителем незнакомого детям или неправильно воспринимаемого ими слова, сложной конструкции предложения может привести к непониманию детьми игрового задания в целом. Выбор дидактической игры обуславливается целями, содержанием и этапом урока, на котором она проводится.

При этом важно понимать, что игра не должна носить только развлекательный характер, поскольку игра должна реализовывать познавательные, воспитательные и коррекционные задачи урока.

Грамотное и целесообразное использование дидактических игр предполагает четкое поэтапное распределение игровых моментов на уроке. На начальном этапе урока используются игры, основная цель которых – организовать и заинтересовать детей, стимулировать их активность и мобилизовать на предстоящую учебную работу. В середине урока дидактическая игра должна быть направлена на усвоение темы занятия, в конце урока она может носить поисковый характер. Из этого следует, что игровая деятельность может быть включена в проведение уроков любого типа и любого этапа урока [3].

Одним из видов игр, используемых на уроке речевой практики, являются загадки, которые способствуют закреплению слов, обозначающих названия предметов, действий или признаков. В процессе работы с загадками необходимо, чтобы учитель обратил внимание детей на то, как легко угадать характеризующийся точными словами предмет.

Также на уроках речевой практики широко используется игра «Четвертый лишний». С помощью этой игры ребенок учится не только классифицировать предметы между собой по определенному признаку, но и устно объяснять свой выбор. Благодаря этой игре у детей расширяется словарный запас, поскольку во время игры дети уточняют значение слов и предметов, появляются ассоциативные ряды. Помимо этого, дети знакомятся с понятием «обобщающее слово». Игра «Четвертый лишний» отличается многогранностью использования. Предлагать это упражнение детям можно разными способами. Одним из способов является использование картинок и изображений. Другой способ – речевой, без наглядного сопровождения. Третьим, необычным способом является применение игры в стихотворной форме, когда детям необходимо найти ошибку в стихотворении.

Однако для того, чтобы включить ту или иную игру в процесс урока, необходимо соблюдать ряд требований. Дидактические игры должны:

- соответствовать определенным учебно-воспитательным задачам, программным требованиям к знаниям, умениям и навыкам учащихся;
- соответствовать изучаемому учебному материалу;
- подбираться с учетом уровня подготовленности учащихся, а также их возрастных, индивидуальных и психологических особенностей;
- опираться на определенный дидактический материал и методику его применения.

Таким образом, использованию дидактических игр в процессе обучения предмету «Речевая практика» уделяется особое внимание. Это обусловлено тем, что дидактические игры оказывают огромное влияние на формирование и развитие познавательной активности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, способствуют лучшему усвоению изучаемого материала, а также активизируют речевую и познавательную деятельность учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста: Учеб. пособ. / О.О. Гонина. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 20272 с.
2. Елецкая О.В. Специальная педагогика: Учебн. пособ. с практикумом для вузов // О.В. Елецкая, М.В. Матвеева, Е.А. Логинова / Под общ. ред. О.В. Елецкой. М.: ВЛАДОС, 20478 с. ISBN 978-5-907101-59-3

3. Жажева Д.Д. Теоретические основы формирования лингвистических знаний у младших школьников посредством дидактической игры / Д.Д. Жажева, С.А. Жажева // Вестник Майкоп. гос. технол. ун-та. 20№ 2. С. 110-1
4. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: Пособ. для учителя-дефектолога / Е.А. Стребелева. М.: ВЛАДОС, 20256 с.: ил. (коррекционная педагогика).
5. Шумилова Е.А., Ковалева А.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. 20№ С. 98-103.

ФОРМИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Соломатина Галина Николаевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
g_solomatina@mail.ru

Харченко Алина Алексеевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
khartcenko@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается значимость развития грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи, для того чтобы правильно формировать структуру предложения. Полное и правильное формирование своих высказываний, построение полных предложений благоприятно влияет на общение с другими людьми, а также влияет на успешное прохождение школьной программы детей с общим недоразвитием речи. Для того чтобы правильно и эффективно построить логопедическую работу по формированию структуры предложения у дошкольников, в статье представлены методы исследования состояния структуры предложения и их результаты.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, грамматическая сторона речи, структура предложения, словосочетания, нарушения речи, дошкольный возраст, методы исследования

FORMATION OF THE SENTENCE STRUCTURE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Galina N. Solomatina,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
g_solomatina@mail.ru

Alina A. Kharchenko,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
khartcenko@mail.ru

Annotation. The article reveals the significance and importance of the development of the grammatical side of speech in children with general underdevelopment of speech in order to properly form the structure of the sentence. The full and correct formation of their statements, the construction of complete sentences favorably affects communication with other people, as well as affects the successful passage of the school curriculum of children with a general underdevelopment of speech. In order to properly and effectively build speech-based work on the formation of the supply structure in preschoolers, the article presents methods for investigating the state of the supply structure and their results.

Keywords: general underdevelopment of speech, grammatical side of speech, sentence structure, phrases, speech disorders, preschool age, research methods

В процессе общения между ребенком и взрослым, а также на основе развития познавательной и коммуникативной деятельности усваиваются основные законы речи, осваиваются основные правила построения выражений, правила построения предложений. Фразовая речь для ребенка является инструментом для социального взаимодействия с окружающими его людьми.

Грамматика – это наука построения языка, его законов. В качестве лингвистической структуры грамматика представляет собой систему, которая сочетает в себе словообразование, морфологию и синтаксис. Эти системы можно назвать подсистемами грамматической структуры речи. Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в слове; синтаксис изучает словосочетания и предложения, совместимость и порядок слов; словообразование отражает образование однокоренных слов по смыслу. Необходимо различать грамматические и лексические значения при построении предложений. Лексическое значение слова дает представление об элементе, его свойствах, особенностях и состоянии [1]. Грамматический смысл выражает существующие отношения между словами или указывает на субъективное отношение говорящего к названным предметам и явлениям.

Проблема речевого развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи становится более актуальной в современной коррекционно-логопедической работе. Связано это с тем, что согласованная речь позволяет ребенку свободно общаться с окружающими людьми, выстраивать правильные высказывания, грамотно использовать в речи правильную структуру предложений. Успешность и результативность процесса общения с другими людьми, а также успешность развития школьных программ зависит от того, насколько точно, четко и быстро ребенок научится выражать свои мысли, грамматически правильно используя в речи предложения [3].

Успех обучения детей в школе во многом зависит от уровня усвоения ими грамматически правильной речи. Правильное и адекватное восприятие и воспроизведение текстового материала, умение давать подробные ответы на вопросы, самостоятельно выражать свои мысли, формировать структуру предложений – все эти образовательные и другие виды деятельности требуют достаточного уровня развития последовательной, грамматической речи.

Отклонение речи у детей с ОНР, а также формирование структуры предложения изучались и учитывались во многих работах российских ученых (Т.Б. Филичева, В.П. Глухов, Л.Ф. Спирина, Р.Е. Левина).

В дошкольном возрасте детям с ОНР с раннего возраста уже необходимо прививать привычку правильно говорить, формировать грамматически правильное построение структуры предложения, о чем говорил К.Д. Ушинский в своих работах. Речь ребенка с общим недоразвитием речи грамматически скудна. Морфологическая и синтаксическая проблема речи указывает на то, что дети не знают отношений и связей, которые существуют в жизни. Знание окружающего мира ребенком помогает выявить связи между предметами и явлениями.

На основании изложенного ниже проблема формирования структуры предложения актуальна в наше время, требует все большего изучения, разработки эффективных методик выявления отклонений и разработки логопедических занятий для полного преодоления нарушения.

Для того чтобы правильно и эффективно построить логопедическую работу по формированию структуры предложения у дошкольников с ОНР, необходимо исследовать лексическую сторону речи детей, изучить грамматическую структуру высказываний и уже по итогам исследования разрабатывать методики коррекции.

Для исследования состояния структуры предложения у дошкольников с ОНР были применены следующие методы:

1. Изучение медицинской и педагогической документации. Были изучены речевые карты детей. Проведена беседа с родителями, воспитателями и самими детьми. Эти данные нужны для понимания уровня развития ребенка.

2. Обследование словарного запаса детей с ОНР по специально разработанной программе. Для того чтобы строить достаточно информативные, полноценные высказывания, необходимо, чтобы у ребенка была развита лексическая сторона речи. Поэтому полное изучение состояния словаря детей – необходимая часть комплексного исследования структуры предложения. Для обследования словаря был разработан словарь-минимум тех слов, которые должны знать дети. Отбирались слова, известные детям с нормальным развитием в этом же возрасте, но в то же время слова должны по структуре быть понятны детям с ОНР. При обследовании словарного запаса детей с общим недоразвитием речи использовались приемы названия предметов, действий, ситуаций по картинкам [2]. Также детям предлагалось называть действия, которые показывал экспериментатор.

3. Исследование грамматической структуры речи ребенка. Здесь внимание было уделено морфологической и синтаксической стороне речи. Если исследование морфологической стороны направлено на то, как применяются отдельные слова ребенком, его свойства, форма и значение, то исследование синтаксической стороны уже направлено именно на построение словосочетаний и предложений.

4. Наблюдение за детьми в ходе учебной, практической деятельности, в игровых и бытовых ситуациях. Наблюдение проводилось, когда дети играли со сверстниками, также в процессе занятий индивидуально и с группой.

В исследовании приняли участие дети с общим недоразвитием речи III уровня. На первом этапе изучили речевые карты детей, где указана проведенная ранее логопедическая работа, прогнозы развития каждого испытуемого. С детьми дошкольного возраста были проведены занятия по исследованию структуры предложения.

В ходе исследования установлено: словарный запас каждого исследуемого ребенка очень скудный, не использовалась развернутая форма высказываний. Наблюдалось, что дети пытались заменить непонятные слова жестами. Высказывания преобладали отдельными словами, короткими фразами, где нарушен смысл самого высказывания. Это говорит о том, что у детей нарушен лексический строй при построении предложений.

В процессе исследования так же было выявлено, что дети с ОНР затруднялись в задании, где необходимо было по демонстрирующим действиям логопеда составлять развернутые предложения. Причиной этому является скудный словарный запас, а также это свидетельствует о том, что дети не умеют устанавливать предикативные отношения [4].

В ходе исследования было выявлено, что дети с общим недоразвитием речи затруднялись выстраивать из отдельных слов полные предложения, неправильно использовали падежные окончания. Дети пропускали предлоги в предложениях или вообще не использовали их для связки слов, также замечено неправильное использование предлогов. Меняли местами слова, неправильно использовалась глагольная форма. Мало использовались прилагательные формы. Наблюдалось

затруднения в понимании и употреблении сложных грамматических высказываний. Это свидетельствует о том, что имеются нарушения морфологической и синтаксической стороны речи.

В ходе наблюдений за детьми были отмечены особенности восприятия, внимания и памяти. У детей с ОНР характерны неустойчивость внимания, неусидчивость, забывчивость.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что детям с общим недоразвитием речи необходима логопедическая работа, направленная на формирование правильной структуры предложений. Для этого необходимо формировать лексическую сторону речи за счет развития и закрепления словарного запаса слов у детей, расширять способности детей к общению и коммуникации с окружающими людьми, формировать навыки по строению монологических высказываний. Необходимо стимулировать у детей познавательные процессы с помощью различных дидактических игр, методик в процессе учебной деятельности, для того чтобы развить память, восприятие, а также воображение.

Логопедическую работу также необходимо обратить на преодоление нарушений синтаксической стороны речи, которая будет направлена на развитие и закрепление распространенности высказываний, построение развернутых односложных и двусложных предложений.

Содержание и методика логопедической работы составляются в соответствии с заключением логопеда, указывающим, какие компоненты языковой стороны речи нарушены и в какой степени. Необходимо своевременно и корректно отражать данные исследований состояния речи на всех этапах развития и коррекции. Также для успешной логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи необходима регулярность, разнообразие коррекционного процесса, доступность информации для детей с ОНР.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М., 19С. 35.
2. Глухов В.П., Секачев В.Ю. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: Учеб.-метод. пособ. для студентов пед. и гуманитар. вузов и практик. логопедов. М., 20С. 15-25.
3. Моисеенко Е.М., Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи: Дис. ... канд. пед. наук. М.: РГБ, 2003.
4. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина ГВ. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с ОНР. М.: Дрофа, 20С. 128-134.
5. Филичева Т.Б., Чиркина Н.А, Логопедическая работа в специальном детском саду. М.,19С. 68

ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА – КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тимошенко Ксения Олеговна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
chusovitina.Kseniya@mail.ru

Шумилова Елена Аркадьевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
shumilovae2005@yandex.ru

Аннотация. В статье проведен теоретический анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме формирования инклюзивной культуры среди обучающихся образовательных организаций. На основе теоретического обзора научно-методической литературы раскрыто ключевое понятие «инклюзивная культура». Анализируется значение формирования инклюзивной культуры в современном обществе. Социально важной проблемой педагогической науки является вопрос обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях образовательных учреждений. Совместное обучение в образовательном учреждении условно здоровых учащихся и учащихся с ограниченными возможностями здоровья, или инклюзивное образование, – одна из эффективных форм интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в социум.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная культура, лица с ограниченными возможностями здоровья, социализация, интеграция

INCLUSIVE CULTURE – A KEY FACTOR FOR SUCCESS IN INCLUSIVE EDUCATION

Ksenia O. Timoshenko,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
chusovitina.Kseniya@mail.ru

Elena A. Shumilova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
shumilovae2005@yandex.ru

Abstract. The article presents a theoretical analysis and generalization of General and special psychological and pedagogical literature on the problem of formation of inclusive culture among students of educational organizations. The key concept of „inclusive culture” is revealed on the basis of a theoretical review of scientific and methodological literature. The im-

portance of the formation of inclusive culture in modern society is analyzed. A socially important problem of pedagogical science is the issue of teaching people with special educational needs in educational institutions. Co-education in an educational institution of conditionally healthy students and students with disabilities, or inclusive education is one of the effective forms of integration of people with disabilities into society.

Keywords: inclusion, inclusive culture, people with disabilities, socialization, integration

Инклюзивные процессы в последнее время задают тон в развитии систем образования многих стран, в том числе Российской Федерации. Инклюзивное образование предполагает включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в единый образовательный процесс с нормально развивающимися сверстниками.

По данным статистики, в Российской Федерации количество воспитанников дошкольных образовательных организаций (ДОО) с ОВЗ и инвалидностью с каждым годом увеличивается. По мнению Н.Н. Малофеева, этап включения детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников возник в связи с признанием равенства прав инвалидов и лиц с отклонениями в развитии обществом и государством [4].

Инклюзия – долгосрочная политика, представляющая междисциплинарный подход в организации деятельности системы образования по всем направлениям в целом. Инклюзия затрагивает всех субъектов образовательного процесса, то есть как лиц с повышенными образовательными потребностями, их родителей, так и условно нормальных обучающихся и их семьи, педагогов и других специалистов образовательного пространства, администрацию дошкольной образовательной организации [8].

Реализация инклюзивного образования на всех ступенях образовательной системы в Российской Федерации является главным компонентом успешной социализации, полноценного участия в жизни общества, самореализации и саморазвития людей (как с ограниченными возможностями здоровья, так и с нормой развития) в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Однако для того, чтобы инклюзивное образование выполняло свою роль в социуме, необходимо построение особых взаимоотношений участников инклюзивного образования на основе ценностей и норм инклюзивной культуры. Ценности и нормы такой культуры должны быть приняты всеми участниками образовательного процесса: обучающимися с особыми образовательными потребностями и условно здоровыми, педагогами, администрацией образовательного учреждения и родителями (законными представителями и опекунами).

Основной целью процесса формирования инклюзивной культуры, прежде всего, является социализация и интеграция лиц с особыми образовательными потребностями в общество. Для лиц с условной нормой психофизического развития инклюзивная культура не менее важна, чем для лиц с ОВЗ: с помощью данной культуры прививаются такие моральные понятия, как гуманность, толерантность, терпимость, уважение.

Одним из важных факторов успешности и результативности инклюзии является сформированная на высшем уровне инклюзивная культура субъектов образовательных отношений, в частности педагогических работников. Организация может создать благоприятные условия реализации инклюзии, но исключать человеческий фактор нельзя. Учитывая эту особенность, в научно-методической литературе отмечается, что актуальным вопросом остается устранение барьеров и трудностей реализации

инклюзивного образования, а именно формирование инклюзивной культуры педагога дошкольной образовательной организации.

Анализируя научно-теоретическую и методическую литературу, мы решили провести исследование, цель которого – изучить и проанализировать уровень инклюзивной культуры педагога ГБДОУ г. Севастополя «Детский сад № 88».

В ходе изучения практических методических пособий был определен ряд методик, который позволил выявить уровень инклюзивной культуры и педагогической готовности к реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации:

- 1) анкета Л.М. Митиной «Я и инклюзивное образование»;
- 2) методика диагностики профессиональной педагогической толерантности Ю.А. Макарова;
- 3) опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» Л.Н. Горбуновой, И.П. Цвелюх.

Изучение уровня образования и квалификации, специфики и опыта работы, особенностей понимания и личностного отношения педагога к инклюзивному образованию проводилось на основании анкеты «Я и инклюзивное образование» Л.М. Митиной. Были получены следующие результаты.

Образовательный процесс в ГБДОУ осуществляют 26 педагогических работников, из них 20 воспитателей, 1 старший воспитатель и 5 узких специалистов (1 педагог-психолог, 1 учитель-логопед, 1 инструктор по физической культуре, 1 педагог-организатор, 1 музыкальный руководитель).

Основной контингент педагогических работников составляют педагоги с опытом работы до 5 лет. Из 26 педагогических работников, реализующих воспитательно-образовательный процесс в ДОО, высшее образование имеют 12 человек, что составляет 46%, а среднее специальное – 14 человек, 54%.

Педагоги дошкольной образовательной организации стремятся повышать свою квалификационную категорию. Среди педагогических работников только 10 имеют квалификационную категорию, из которых 7 человек имеют первую категорию и лишь 3 человека – высшую категорию.

В дошкольной образовательной организации педагоги регулярно проходят курсы повышения квалификации. Большая часть опрошенных (22 чел.) заявили о том, что за последние пять лет повышали свою квалификацию. Основная тема повышения квалификации – «Инклюзивное образование детей с ОВЗ, детей-инвалидов в условиях реализации ФГОС ДОО», а также «Тьюторское сопровождение развития одаренности у обучающихся».

Также по результатам исследования было выявлено, что каждый педагог дошкольной образовательной организации в своей педагогической практике сталкивался с детьми с ОВЗ и не всегда у такого ребенка присутствовал диагноз или была оформлена инвалидность.

Все 26 педагогов констатировали наличие в своей практике детей с нарушениями речи (общее недоразвитие речи, нарушение звукопроизношения), некоторые работали с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с тяжелыми соматическими заболеваниями. Особо педагоги выделили детей с нарушением поведения.

К сожалению, анализ второй части анкеты, которая отражает вопросы аналитического характера, личностной и профессиональной позиции педагога относительно инклюзивного образования и воспитанников с особыми образовательными потребностями, показал, что с принципами, задачами и философией инклюзивного образования знакомы всего лишь только 10 педагогов (38,5%), остальные имеют ограниченные представления об инклюзии.

Ценностное отношение к детям с ОВЗ и к инклюзивному образованию в частности проявили только 9 педагогических работников (34%). При ответе на вопрос о назначении инклюзивного образования респонденты отмечали следующее: «Очень важно предоставить всем детям равные права и возможности в получении образования»; «Данная форма обучения позволяет формировать у детей толерантное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья». Такие ответы свидетельствуют о понимании данными педагогами ценности получения разностороннего социального опыта детьми с нормальным и нарушенным развитием; необходимости формирования позитивного общественного мнения к лицам с ОВЗ; социальной значимости инклюзивного образования.

Понимание необходимости включения таких детей в образовательные учреждения общего типа и в целом положительное отношение к инклюзии продемонстрировали половина респондентов (13 чел.). Это подтверждается их ответами: «Мне очень важно знать технологии работы в условиях инклюзивного образования, для того чтобы грамотно помочь детям с ограниченными возможностями здоровья»; «Важно помочь детям с ограниченными возможностями здоровья приблизиться в развитии к нормально развивающимся сверстникам». Однако готовность работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми-инвалидами, и организовывать их совместное обучение с нормально развивающимися сверстниками проявили всего лишь 5 педагогических работников, что соответствует 19% от общего количества педагогов ДОО.

Для диагностики уровня профессиональной педагогической толерантности нами была использована методика Ю.А. Макарова.

В ходе проведения исследования по данной методике педагогам необходимо было определить из числа предложенных формулировок только те, которые наиболее точно отражают их профессиональную позицию. Согласно полученным данным, у 8% педагогов (2 чел.) был выявлен низкий уровень профессиональной педагогической толерантности. Педагоги проявили категоричность, авторитарность и даже дистанцированность при выборе ответов по отношению к воспитанникам с ОВЗ. Среди ответов можно выделить, например, следующие: «Меня, бывает, выводит из равновесия несообразительный ученик»; «В критической ситуации я часто внутренне негоую, а иногда и теряю самообладание»; «Когда ученик не соглашается в чем-то с правильной позицией, то обычно это раздражает меня». Можно сказать, что такой выбор ответов дискредитирует основные идеи инклюзивного образования.

Средний уровень педагогической толерантности показали 15 человек, а это 58% от общего количества педагогических работников. Ответы данной категории педагогов не характеризовались излишне категоричными по сравнению с группой, которая показала низкий уровень, например: «Если принимать близко к сердцу эмоциональные проблемы и переживания каждого ребенка, то работа педагога станет невыносимой»; «Иногда бывает так, что чьи-либо поступки, на первый взгляд, совершенно неприемлемые, по размышлении находят отклик в моей душе». Такая личностная позиция свидетельствует о том, что педагог не понимает основные принципы и задачи инклюзивного образования, а также не видит ценностной значимости каждого ребенка, в том числе с ОВЗ.

Высокий уровень педагогической толерантности был зафиксирован у 9 человек, что соответствует 34% от общего количества педагогов дошкольной организации. Популярными выборами ответов у этой группы респондентов были следующие: «Чтобы не сделал ребенок, он в этом не виновен уже потому, что он ребенок»; «Основная задача опытного педагога в том, чтобы обеспечить развитие воспитанника, во всем его поддерживая»; «Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу». Такие ответы указывают на толерантное отношение

педагогов к мнению других людей; подтверждают высокий потенциал к работе в условиях инклюзивного образования; свидетельствуют о принятии детей с ОВЗ и показывают стремление создать доброжелательные отношения в детском коллективе.

Для самоанализа затруднений в педагогической деятельности мы использовали опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» Л.Н. Горбуновой, И.П. Цвелюх.

В целом анализ результатов, полученных в ходе проведения опросника, показал, что все педагоги испытывают в той или иной степени затруднения в педагогической деятельности. Педагоги продемонстрировали наличие умения анализировать контекст затруднений и проблем собственной профессиональной деятельности.

По результатам исследования было выявлено, что 30% педагогов (8 чел.) затрудняются в определении содержания психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Больше 50% респондентов выделили как профессиональную проблему подбор практических задач, соответствующих особенностям развития детей с ОВЗ. Педагоги испытывают трудности в подборе таких практических материалов, которые помогли бы ребенку с ОВЗ наряду с его нормально развивающимися сверстниками освоить предлагаемый материал.

Таким образом, анализируя данные, полученные в ходе проведения исследования, можно сделать вывод, что при решении актуальных задач реализации идей инклюзивного образования следует уделять особое внимание не только детям с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся в условиях инклюзии, но и педагогам, обучающим их. При своевременной нормативно-правовой, психологической, а также методической подготовке педагогов к условиям инклюзивного образования эффективность обучения детей с нарушениями в развитии возрастет, а следовательно, появится возможность адаптировать «особенных» детей к условиям внешней среды, к социуму с помощью ресурсов образовательных организаций. В этой связи становится значимым разработать такую программу психолого-педагогического, методического сопровождения педагога, которая бы способствовала развитию его инклюзивной культуры, что привело бы к повышению качества образования и формированию позитивных отношений между всеми участниками образовательного процесса. Достижение современного качественного образования возможно тогда, когда педагогические работники готовы к деятельности в новых условиях своего труда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алехина С.В. Инклюзия как мировоззрение и образовательная концепция // Инклюзивное образование: история и современность. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2033 с.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М., Хотылева Т.Ю. и др. Нейропсихологический подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: методология, практика, теория: Мат-лы науч.-практ. конф. М.: МГППУ, 20С. 71-73.
3. Егорова Е.И. Дифференцированный подход в обучении русскому языку детей с разными возможностями на коррекционно-развивающих занятиях – один из методов инклюзивного образования // Инклюзивное образование: Сб. науч.-метод. мат-лов / Под ред. А.Ю. Белогурова. М.: Спутник+, 20С. 96-102.
4. Малофеев Н.Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. М., 20Вып. 3: Про-

- блемы интеграции и социализации. С. 65-
5. Профессиональный стандарт педагога, утвержденный Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н.
 6. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 20576 с.
 7. Сыромятникова Л.И., Борисова Л.П. Актуальность инклюзивного образования в современном мире // Молодой ученый. 20 № 5. С.741-7
 8. Твардовская А.А. Инклюзивная стратегия – вектор образования // Сб. науч. трудов VIII Междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика» (10-11 июня 2014 г.) / под ред. А. И. Ахметзяновой. Казань: Отечество, 20Вып. 8. С. 35-
 9. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры: структурно-уровневый анализ / В.В. Хитрюк // Вестник Брянск. гос. ун-та. 20№ 1. С. 80-84.
 10. Шумилова Е.А. Инклюзивная культура будущего учителя-дефектолога как фактор развития инклюзивного образования в России / Е.А. Шумилова, Н.Н. Уварова // Мир науки, культуры, образования. 20№ 6 (85). С. 402-4

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Федченко Ольга Александровна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
anavgai@yandex.ru

Журавлева Елена Юрьевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
ГБОУ ДПО «ИРО» Краснодарского края,
г. Краснодар, Россия
schedrova@ya.ru

Аннотация. В статье рассмотрены особенности сенсорно-перцептивной сферы дошкольников с задержкой психического развития. Авторами определена роль дидактических игр как в развитии дошкольников с задержкой психического развития в общем, так и в сенсорно-перцептивном развитии в частности.

Ключевые слова: сенсорное развитие, восприятие, сенсорно-перцептивная сфера, дошкольники, задержка психического развития, дидактическая игра

**DIDACTIC GAME AS A MEANS OF PEDAGOGICAL CORRECTION
OF MENTAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN
WITH MENTAL RETARDATION**

Olga A. Fedchenko,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
anavgai@yandex.ru

Elena U. Zhuravleva,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Institute for Educational Development,
Krasnodar, Russia
schedrova@ya.ru

Abstract. The article deals with the features of the sensory-perceptual sphere of preschool children with mental retardation. The author defines the role of didactic games both in the development of preschool children with mental retardation in general, and in sensory-perceptual development in particular.

Keywords: sensory development, perception, sensory-perceptual sphere, preschool children, mental retardation, a didactic game

Сегодня возрастает интерес специалистов разных предметных областей (педагогика, психология, дефектология, логопедия) к раннему этапу развития ребенка. Приходит осознание того, что сложности и проблемы, которые проявляются у дошкольника, часто зарождаются на предыдущем возрастном этапе развития. По мнению главного психиатра России Зураба Кекелидзе, 60% дошкольников нуждаются в специальной психолого-педагогической помощи и поддержке. Поэтому важно обращать внимание всех специалистов дошкольных образовательных организаций и родителей воспитанников на необходимость системной и качественной коррекции развития детей с выраженными вариантами дизонтогенеза, но и по отношению к детям, у которых, возможно, еще и нет статуса «ребенок с ограниченными возможностями здоровья».

Активное познание окружающего мира нормативно развивающимся ребенком осуществляется посредством развития восприятия и формирования представлений о предметном и социальном мире. В процессе наполнения и накопления сенсорного и перцептивного опыта у малыша формируются предпосылки мышления и речевой деятельности. К моменту поступления в детский сад малыш обладает определенным запасом словаря, сенсорных эталонов, способами коммуникации и преобразования окружающей действительности [2].

Особый тип психического развития ребенка, характеризующийся незрелостью психики в целом или отдельных психических и психомоторных функций, формирующийся под влиянием различных факторов, определяют как задержку психического развития (ЗПР). Значительно отстает по срокам формирования, имеет свои особенности и проходит чрезвычайно неравномерно сенсорное развитие таких детей. Они часто имеют анатомически сохранные органы слуха и зрения, но в силу своих особенностей «слушают, но не слышат, смотрят, но не видят». Исследователями П.В. Шохиным и Л.И. Переслини выявлено, что у детей с ЗПР снижена скорость получения и переработки информации из окружающего их мира, поэтому в единицу времени они воспринимают меньший объем информации. В процессе знакомства с новым наглядно-практическим материалом дети испытывают ряд затруднений, потому что на этапе ориентировки в задании отсутствует этап анализа, сопоставления. Отмечаются ошибки при назывании признаков предметов и явлений вследствие того, что сенсорный опыт долго не обобщается и не закрепляется в слове. У детей с ЗПР несвоевременно формируются сенсорные эталоны и представления. Качество представлений зависит от недостатков сенсорного развития и речи. Зрительный опыт воспитанников характеризуется ограниченностью и фрагментарностью, также его можно назвать поверхностным, так как дети очень часто упускают существенные признаки изучаемого материала. Сниженный познавательный интерес не позволяет им самостоятельно преодолевать указанные трудности. Отмечается неумение детей с ЗПР избирательно рассматривать какую-либо часть окружающего мира, всматриваться, искать и находить какие-либо объекты, отвлекаясь в данный момент от несущественных, но привлекательных и ярких сторон воспринимаемого [1].

Теми же особенностями, что и зрительное, характеризуется слуховое восприятие дошкольников с задержкой психического развития. В трудностях восприятия и осознания речевых инструкций проявляется недостаточность аналитико-синтетической деятельности, отражающая эти затруднения. В развитии показателей слухового восприятия отмечается значительное отставание, вычленение слов из звукового потока и восприятие оппозиционных звуков затруднено. Воспринимается лишь часть словесной инструкции при ее восприятии. Повышенное реагирование на посторонние звуковые сигналы отмечается у детей с задержкой психического развития. Между

словом, обозначающим предмет, и его конкретным образом у детей с задержкой психического развития отсутствует должное соответствие. Дети с задержкой психического развития не всегда могут распознать основные характеристики звуков (громко, тихо, близко, далеко, шумно, спокойно и т.д)

Не могут дать полные представления об исследуемом объекте пассивность и недостаточная целенаправленность осязательной деятельности у детей с задержкой психического развития; для них характерна ориентировка на отдельные, часто не существующие признаки. Рядом свойств обладают разные предметы, и их невозможно познать с помощью только одного анализатора, например слухового или осязательного. О различении поверхностей предметов на ощупь, определении их вибрационных возможностей и температурного режима идет речь. Несогласованность движений рук, отставание в развитии двигательных ощущений, проявляющееся в неточности и несоразмерности движений, а также в трудностях воспроизведения, например поз их рук, устанавливаемых взрослым, поспешность, импульсивность, недостаточная сосредоточенность всей деятельности и, соответственно, большое количество ошибок при распознавании объектов – так можно охарактеризовать осязательное восприятие предметов детьми с задержкой психического развития. Не делают дополнительных попыток проверить правильность своего решения дети с задержкой психического развития, они обычно удовлетворены первым распознаванием объекта, которое основано на одном-двух неспецифических признаках предмета. Остаются невоспринятыми при этом многие информативные признаки предмета. Комплексным, объединяющим тактильные и двигательные ощущения является осязательное восприятие. С недоразвитием тактильной и двигательной чувствительности и недостаточностью межсенсорных связей связаны наблюдаемые трудности. Проблема восприятия чувства тяжести, чувства вкуса, развития обоняния является одной из основных проблем в обследовании предмета. Возможности барических ощущений, обонятельного, вкусового анализаторов слабо осознают дети с задержкой психического развития. Отмечаются недостатки слухо-зрительно-моторной координации, значительно замедлен процесс формирования межанализаторных связей у детей с задержкой психического развития. У дошкольников с задержкой психического развития недостаточно сформированы пространственно-временные представления в связи с неполноценностью сенсорного развития.

Завершая характеристику восприятия и ощущений детей с задержкой психического развития, можно выделить вероятные причины их недостаточности:

- низкая скорость приема и переработки информации, причем снижение скорости приема и передачи (по сравнению с нормой) происходит в центральном звене анализаторов;
- отмечается и несформированность наблюдения – целенаправленного и систематического восприятия, осуществляемого с целью изучения предметов и явлений;
- несформированность ориентировочной деятельности – дети не умеют вслушиваться в то, что звучит в данный момент, не умеют рассматривать то, на что направлен их взгляд;
- несформированность перцептивных действий, которые приводят к тому, что целостный образ предметов дети создать не могут [5].

Детям данной категории для приема и переработки зрительного, слухового и прочих впечатлений требуется значительно больше времени, нежели их нормотипичным сверстникам. Фрагментарность и ограниченность представлений детей с задержкой психического развития об окружающем мире определяют специфические нарушения сенсорного развития. Трудно, а иногда и невозможно компенсировать в

более позднем возрасте ребенка недостатки в сенсорном развитии, возникшие в дошкольном возрасте. В связи с этим как можно раньше необходимо начинать сенсорное развитие детей с задержкой психического развития.

Одним из тех видов деятельности, которым взрослый пользуется в целях воспитания дошкольников, обучая их различным действиям с предметами, способам и средствам общения, является игра. Без игровой деятельности невозможно гармоничное развитие ребенка; не является исключением и развитие социально-перцептивной сферы. Через игру проходят процессы восприятия, ощущения, обследования, познания, сравнения. В игровой занимательной форме должны происходить коррекция и развитие сенсорной сферы дошкольников с задержкой психического развития. Дидактические игры эффективно использовать для этого. Сложное, многослойное, педагогическое явление, представляют собой дидактические игры: средством всестороннего воспитания, игровым методом обучения детей дошкольного возраста, формой обучения детей, самостоятельной игровой деятельностью являются эти игры. Две цели имеет дидактическая игра: одна – игровая, ради которой действует ребенок, а другая – обучающая, которую преследует педагог. Возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая при этом собственный действенный и чувственный опыт, ребенок получает в специальных условиях, созданных в дидактической игре. Нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию позволяет обеспечить дидактическая игра. Дать ребенку новые чувственные ощущения – цель дидактических игр, которые мы условно называем сенсорными.

Самыми разнообразными могут быть ощущения:

- вкусовые (разные продукты питания ребенок пробует и учится различать на вкус);
- двигательные (ощущения от ритма движений и от движения тела в пространстве, ходьба, бег, танцы);
- слуховые (ребенок учится различать разнообразные звуки, которые он слышит – от шуршания опавших листьев до звучания музыкальных инструментов);
- обонятельные (разнообразные запахи окружающего мира ребенок вдыхает и учится различать – от аромата пирога, приготовленного мамой, до запаха цветов, растущих на клумбе в детском саду);
- тактильные (то, что ребенок ощущает посредством прикосновений, ощупывания и соприкосновения, объятия с другим человеком);
- зрительные (то, что привлекает взгляд ребенка и учит его зрительно воспринимать предметы) [6].

ФГОС дошкольного образования справедливо закрепил в качестве аксиомы тезис – «качественное проживание всех этапов детства». Педагогам и родителям важно понимать, что от количества и качества накопленных образов восприятия и представления зависят в будущем и другие высшие психические функции – память, мышление, воображение. С одной стороны, сенсомоторное развитие имеет самостоятельное значение, так как для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе и для успешного овладения любой практической деятельностью необходимо полноценное восприятие, а с другой стороны, составляет фундамент умственного развития ребенка. Работая с детьми с ЗПР, мы подобрали игры, направленные на сенсорное-перцептивное развитие дошкольников этой категории.

Игры «Найди такой, как у меня», «Собери комплект», «Помоги найти ребятам их шкафчик», «Привяжи ленточку к шарiku», «Найди домик для белочки»,

«Светофор», «Цветные заплатки», «Разные коробочки», «Кто меньше, кто больше?», «На что похоже?», «Что было? Чего не стало?». «Вкладыши», «Спрячь в ладошке», «У кого какое платье?» можно использовать для развития зрительного восприятия, формирования у дошкольников умения сличать одинаковые предметы по цветовому признаку, развития умения называть и различать форму и величину предметов, формирования целостного восприятия предметов. В результате дети обучаются воспринимать свойства и качества предметов параллельно с развитием зрительного восприятия, подражанию и запоминанию.

Игры «Волшебный мешочек», «Я покажу, а ты достань», «Тактильное лото», «Потрогай и найди», «Вспомни ощущение», «До чего дотронулась» способствуют развитию тактильных ощущений, формированию способностей определять свойства и качества предметов при касании к ним.

Игры «Давай послушаем тишину», «Кто как кричит?», «В мире звуков», «Угадай, чей голос», «Скажи по секрету», «Повтори как я», «Кто что слышит?» помогают вызвать элементарную реакцию на наличие и отсутствие звука, развивают умение определять направление, откуда идет звук, ориентироваться в пространстве, формируют навык дифференцированного реагирования на различные слуховые раздражители, позволяют закрепить знания об основных характеристиках звука.

Игры «Прячем ручки», «Переливание воды», «Повторяй за мной», «А, может, потанцуем?» помогут ребенку закрепить ощущения от ритма и движения тела, а «Коробочки с запахами», «Помнишь, как пахнут?», «Угадай на вкус», «Что приготовил повар на обед?», «Лото запахов», «Найди пару по запаху» обогатят его мир новыми вкусовыми и обонятельными впечатлениями и характеристиками.

Подбирая игру, необходимо учитывать следующие рекомендации:

- Игра должна быть доступной и понятной для ребенка, соответствовать его возрастным и индивидуальным особенностям.
- Взрослому, приступая к игре с ребенком, следует осознать ее конкретную обучающую задачу.
- Дидактические игры рекомендуется использовать как можно шире: на индивидуальных, групповых, фронтальных коррекционно-развивающих занятиях, в саду и дома, в гостях и на природе.
- В игре следует использовать наглядность, которая соответствует эстетическим требованиям и несет смысловую нагрузку.
- В игре старайтесь задействовать, как можно больше анализаторов для лучшего восприятия изучаемого материала.
- Для того чтобы не было эффекта привыкания, следует отложить игру на время или усложнить ее содержание.
- Если вы видите, что ребенок не справляется с предложенной вами игрой, его надо обучить игровым действиям или адаптировать условия.
- Во время игры старайтесь, чтобы дошкольник с ЗПР проявлял свою активность.
- Игра должна быть эмоционально окрашенной, вызывать у ребенка удовольствие и желание продолжать [3].

В процессе активного включения в работу с ребенком с ЗПР дидактических игр возможно повысить его познавательный интерес, увеличить продуктивность всех видов

деятельности, активизировать его речевую активность, а также позволить ему находиться в ситуации успеха. Мы считаем, что игра может и должна стать средством педагогической коррекции, стать ключом к успешному сенсорно-перцептивному развитию дошкольников с ЗПР и, как следствие, их оптимальному умственному развитию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Борякова Н.Ю. Коррекционно–педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития: Учеб.-метод. пособ. / Н.Ю. Борякова, М.А. Касицина. М.: ТЦ Сфера, 2078 с.
2. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. М.: Просвещение, 19143 с.
3. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / под ред. Л.А. Венгера. М.: Просвещение, 20315 с.
4. Журавлева Е.Ю. Особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.Ю. Журавлева // Специальный педагог дошкольного учреждения: нормативные документы. Программы адаптации, коррекции и развития. – Волгоград: Учитель, 20С. 95-147.
5. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка / О.А.Карабанова. М.: Педагогика, 19246 с.
6. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии: сборник игр и игровых упражнений / Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова. М.: Книголюб, 20128 с.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАГНОСТИКИ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ
С ДЕТЬМИ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Филипиди Татьяна Ивановна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
lugua@mail.ru

Ванькова Елена Вячеславовна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
missallen@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается один из важнейших этапов коррекционной работы с детьми с аутистическими нарушениями – диагностика. Трудности установления контакта с ребенком-аутистом на адекватном уровне обуславливают необходимость создания определенных условий обследования. Раскрываются основные требования к проведению диагностической работы.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутического спектра, коррекционная работа, диагностика, требования к диагностике

**ORGANIZATION OF DIAGNOSTICS IN THE SYSTEM OF CORRECTIONAL
WORK WITH CHILDREN WITH AUTISTIC DISORDERS**

Tatyana I. Philipidi,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
lugua@mail.ru

Elena V. Vankova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
missallen@mail.ru

Annotation. The article discusses one of the most important stages of correctional work with children with autistic disorders – diagnosis. Difficulties in establishing contact with an autistic child at an adequate level necessitate the creation of certain conditions for examination. The basic requirements for carrying out diagnostic work are revealed.

Key words: autism, autism spectrum disorders, correctional work, diagnostics, requirements for diagnostics

Приоритетной задачей современной образовательной системы является обеспечение успешной социализации и создание условий для воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. В Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» утверждены гарантии получения образования для всех обучающихся с учетом их образовательных потребностей и индивидуальных особенностей.

К одной из самых сложных групп «особых» детей можно отнести ребенка с аутизмом. В настоящее время достаточно остро стоит проблема организации коррекционной помощи данной категории обучающихся. Количество детей с аутизмом растет с каждым годом, что обусловлено в том числе накоплением опыта дифференциальной диагностики. По данным различных исследований, распространенность аутизма колеблется в разных странах от 4 до 26 случаев на 10 тысяч детского населения, при этом у мальчиков выявляется в 4–4,5 раза выше, чем у девочек. Кроме того, сегодня специалисты говорят уже не только об аутизме, но и широком круге расстройств аутистического спектра [2].

Под аутизмом понимают психическое расстройство, которое характеризуется выраженным дефицитом навыков общения и социальных навыков. Сам термин «аутизм» впервые использовал Э. Блейлер (1912), чтобы обозначить особое состояние мышления, которое не зависит от реальной действительности и регулируется исключительно эмоциональными потребностями человека. Описание классического аутизма представлено Л. Каннером (1943), который выделил аномальное развития в трех сферах – нарушение социального взаимодействия, нарушение речевого общения и ограниченное повторяющееся поведение. Согласно современной классификации, расстройство аутистического спектра (РАС) включает в себя такие известные состояния, как: классический аутизм, синдром Аспергера, синдром Ретта, синдром Хеллера и атипичный аутизм. В целом расстройства аутистического спектра связывают с особым системным нарушением психического развития ребенка, что проявляется в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

Проблема этиологии аутизма до конца не решена, даже не существует исчерпывающего перечня причин, вызывающих это расстройство. Но следует отметить, что в основе диагноза в первую очередь лежит анализ поведения, а не причинных факторов или механизмов расстройства. И если раньше долгое время многие дети с аутизмом вообще не были охвачены образовательным процессом, то сейчас можно говорить о том, что раннее выявление патологии позволит своевременно начать коррекционную работу. Полученная помощь, в свою очередь, будет способствовать улучшению качества жизни ребенка, а в некоторых неосложненных случаях возможно достичь максимальной компенсации нарушения и полностью адаптировать ребенка в обществе.

Именно поэтому специалистам так важно грамотно организовать диагностическую работу в общей системе коррекционного воздействия.

Изучение уровня развития аутичных детей представляет значительную сложность в связи с трудностями установления контакта с ними на адекватном уровне, поэтому необходимо соблюдение определенных требований при организации диагностической работы.

1) Диагностическая работа организуется поэтапно и комплексно.

На первом этапе осуществляется сбор анамнеза и проводится анализ полученных сведений для уточнения клинической картины аутизма. Помимо стандартных документов (медицинской карты, протоколов обследования ПМПК, характеристик) при сборе анамнестических сведений большой пласт информации выявляется в процессе бесед с родителями.

На втором этапе оценивается уровень нарушений эмоционально-волевой сферы. Наблюдая за поведением и спонтанной деятельностью ребенка, можно оценить контактность (внешние признаки, движения, мимика, взгляд), адекватность поведения (заинтересованность или отстраненность, реакция на обстановку и т.д.), типичные индивидуальные проявления нарушений (чувство страха, агрессия, спокойствие, избирательность и т.д.). Очень важно выстроить элементарную адекватную коммуникацию: убедиться в направленности речи на собеседника и ситуацию, понимании обращенных инструкций, способности использования первого лица и доступных средств общения (темп и ритм речи, интонации, мимика и жесты). Особенности, которые продемонстрировал ребенок, позволят специалисту строить дальнейшее изучение и правильно взаимодействовать с ребенком.

На третьем этапе проводится изучение познавательной сферы ребенка (внимание, мыслительные процессы, память, речь). Происходит выявление уровня знаний, умений и навыков ребенка, далее определяется или уточняется программа обучения в соответствии с его возможностями.

2) Временные рамки диагностики могут быть существенно расширены.

Детям с РАС свойственно снижение психического тонуса, что проявляется в повышенной истощаемости. Необходимо чутко реагировать на изменение состояния и менять условия обследования: дать отдохнуть от выполнения заданий или, напротив, ускорить темп предъявления, если ребенок успевает и справляется. Нужно понимать, что могут наблюдаться «уходы в себя», когда ребенок становится вялым, отключается и смотрит в пространство, не проявляя никаких реакций. Реакцией на перенапряжение и стресс может стать и эмоциональный срыв.

Многие особенности детей раскрываются в процессе динамического наблюдения, не всегда показательны бывают первичные результаты. Здесь важны не окончательные результаты, а планомерное уточнение состояния с учетом особенностей индивидуального развития ребенка.

3) На начальном этапе взаимодействие с ребенком желательно осуществлять одному педагогу. Постепенно могут подключаться и другие специалисты.

Следует отметить, что и сбор анамнестических сведений не всегда возможен в присутствии ребенка, так как аутисты могут быть чувствительны к реакции мамы при проведении опроса. Категорически исключается принудительный подход к ребенку. Повышенная гиперчувствительность приводит к тому, что дети легко реагируют на различные посторонние шумы и зрительные стимулы. Поэтому лучше всего обеспечить комфортную обстановку, мягкое освещение, тишину, отсутствие резких запахов, отсутствие травмоопасных предметов и др.

4) При осуществлении диагностической работы с детьми с аутизмом имеет место постоянный поиск и адаптация методов, методик, приемов, позволяющих максимально индивидуализировать обследование.

На начальном этапе лучшей тактикой будет следование интересам ребенка при минимальной активности специалиста. Все материалы для обследования должны быть подобраны не только с учетом возрастных особенностей, но и иметь для ребенка значимый характер, поддерживать интерес к диагностическому заданию и побуждать к действию.

С учетом возраста обследование может проводиться в различных формах. Так, для маленьких детей используется игра, игровые задания, а чем старше ребенок, тем более организованными становятся условия обследования, которые приближаются в традиционной учебной ситуации.

В диагностической работе возможно широкое использование продуктивных видов деятельности ребенка (игры, рисование, конструирование и т.п.). Изучая продукты деятельности аутиста, специалист может отметить многие его предпочтения, увлечения, увидеть внутренний мир и переживания.

5) Главным союзником педагогов являются родители особенного ребенка.

Выстраивание сотрудничества с родителями детей-аутистов будет зависеть от многих факторов. Хорошим знаком будет полное осознание и понимание диагноза ребенка: проблема РАС не из тех, которая пройдет сама собой. Ведь часто трудности начинаются уже на этапе медицинского заключения, когда отрицается само наличие психического расстройства, скрываются или умышленно умалчиваются важные характеристики и особенности ребенка, которые могли бы помочь в дифференциальной диагностике.

Не всегда родители и их дети-аутисты находят понимание со стороны окружающих людей. К сожалению, отличия от психики здоровых детей многими воспринимаются с опаской и страхом, а иногда и неприятием. Поэтому только доверительные отношения родителей и специалистов позволят наладить эффективное сотрудничество. Родители смогут оказать неоценимую помощь в диагностической работе. В процессе беседы выявляется большой объем информации о ребенке. Это не только развитие ребенка с первых дней жизни, условия проживания и обучения, применяемые меры лечения и коррекции, но и его особенности в настоящий момент – поведение в быту, предпочтения, поведенческие реакции, способы общения и многое другое.

Совместно с родителями педагоги смогут определить доступный ребенку уровень учебной программы, установить адекватные средства взаимодействия с окружающими людьми и средой, а в дальнейшем выработают общий режим и требования.

Таким образом, диагностическая работа является важным этапом в общей системе коррекционного взаимодействия с детьми с РАС.

Ожидаемые результаты диагностики: заключение об уровне развития ребенка, сохранность психических функций, возможности коммуникации и особенности эмоционально-волевой сферы, общая готовность к обучению. По итогам обследования специалисты выявляют не только уровень актуальных возможностей, но также определяют «зону ближайшего развития», с учетом которой планируется индивидуальный образовательный маршрут ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов-дефектологов / Пер. с англ. О.В. Деряевой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной; Д.Н. Исаева. М.: ВЛАДОС, 20144 с.
2. Аутизм. Ранние признаки, диагностика и коррекция патологии [Электронный ресурс] // URL: <https://capsule-life.ru/autizm2/> (дата обращения: 15.04.2021).
3. Иванов Е.С. Детский аутизм: диагностика и коррекция: Учеб. пособ. для студ. высш. и средн. пед., психол. и мед. учеб. заведений / Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. СПб.: Дидактика Плюс, 2080 с.
4. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. М.: Теревинф, 20342 с.
5. Новоселова О.Г. Перспективы диагностики расстройств аутистического спектра у детей / О.Г. Новоселова, Г.А. Каркашадзе, Н.В. Журкова, О.И. Маслова // Вопросы современной педиатрии. 20№ 13 (3). С. 61-68.

**КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПРИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Филипиди Татьяна Ивановна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
lugua@mail.ru

Водопьянова Анна Сергеевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
anna1sv000@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Представлены методики коррекции данной формы дисграфии.

Ключевые слова: письменная речь, аграмматическая дисграфия, коррекционная работа, методика, словообразование, словоизменение

**CORRECTING AGRAMMATICAL DYSGRAPHIA IN PRIMARY SCHOOL
CHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS**

Tatyana I. Filipidi,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
lugua@mail.ru

Anna S. Vodopyanova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
anna1sv000@yandex.ru

Abstract. The article deals with the problem of agrammatic dysgraphia in children of primary school age with severe speech disorders. Methods of correction of this form of dysgraphia are presented.

Keywords: written speech, agrammatic dysgraphia, correctional work, methodology, word formation, word modification

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у младших школьников, посещающих общеобразовательное учреждение, в настоящее время считается одной из самых актуальных задач логопедии.

Письменная речь является одним из важнейших приобретенных навыков в жизни ребенка. Л.С. Выготский отмечал, что письменная речь не является обычным переводом устной речи в письменные знаки, а овладение письменной речью не будет

простым усвоением техники письма. Рассуждая о значении письма для развития психической деятельности ребенка, он также отмечал, что письмо вызывает к жизни развитие всех функций, которые у ребенка еще не созрели. Обучение письменной речи способствует формированию у детей произвольного оперирования собственными умениями, осознания и произвольного владения устной речью, что представляет собой важнейшее условие формирования и самой письменной речи. Без соблюдения этих условий письменная речь невозможна.

Современная концепция письма базируется на исследованиях таких авторов, как П.К. Анохин, Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, которые в своих работах исследуют письмо и связывают его с психическими процессами мозга человека. Каждая операция письма связана со структурными компонентами психических процессов.

По данным Т.А. Аристовой, распространенность дисграфий у российских школьников не превышала 10% среди младших классов, но в 2017 г. уже было зафиксировано более 50% случаев у учащихся младшего школьного возраста. Наблюдается значительный рост числа нарушений письменной речи у детей, вызванных дисграфией.

На сегодняшний день нарушения письменной речи являются одним из ведущих элементов в структуре дефекта детей с тяжелыми нарушениями речи.

Нарушение лексико-грамматической стороны речи как в устной речи, так и на письме встречается у детей с тяжелыми нарушениями речи достаточно часто. Дефекты лексико-грамматической системы, возникающие в процессе письма, носят название аграмматической дисграфии.

Рассматриваемая форма дисграфии считается одной из наиболее сложных, поскольку нарушения грамматического строя речи носят стойкий характер и с большим трудом поддаются коррекции, а овладение грамматической системой языка в целом – одно из самых сложных звеньев при усвоении речи ребенком. Когда у детей отмечаются трудности в установлении связи между словами и предложениями, то их письменная речь чаще всего нелогична и не структурирована, что препятствует передаче изначально заложенного в предложение контекста.

Анализ литературы отечественных и зарубежных авторов по данной проблематике показал, что исследованиями аграмматической дисграфии, связанной с недоразвитием грамматического строя речи обучающихся, занимались Р.Е. Левина, И.К. Колповская, Р.И. Лалаева, С.Б. Яковлев и др.

Проблема изучения и коррекции грамматических ошибок в письменной речи младших школьников, поиск оптимальных путей ее коррекции до сих пор актуальны в логопедической науке. Недостаточная изученность данного вопроса также определяет актуальность проблемы.

Вначале письменные аграмматизмы описывались без учета того, к какому виду относится дисграфия. Так, Р.Е. Левина, И.К. Колповская, И.Н. Садовникова в своих работах описали ошибки, связанные с недостаточным формированием морфологических и синтаксических обобщений. С.Б. Яковлев объединил все существующие представления и на основе своих исследований, а также изучив аграмматизмы, наблюдающиеся на письме у учеников школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, указал на стойкий и специфический характер этих ошибок и впервые выделил отдельный вид дисграфии – аграмматическую дисграфию.

С.Б. Яковлев рассматривает аграмматизмы на письме не только на уровне слов, словосочетаний и предложений, но и на уровне связного текста. Он выделяет следующие группы аграмматизмов на письме:

– Аграмматизмы на уровне словосочетаний и слов (морфологические). На этом уровне встречаются нарушения словообразования и словоизменения, например:

нарушение согласования существительного и глагола в числе и лице; нарушение согласования существительного и прилагательного в роде, числе и падеже; нарушение предложно-падежных конструкций, то есть замена одной предложно-падежной конструкции другой, неправильное употребление падежного окончания существительного, неправильное употребление как предлога, так и падежного окончания; неправильное образование прилагательных от существительных; нарушение использования глаголов совершенного и несовершенного вида;

– Аграмматизмы на уровне предложения (синтаксические) – на письме проявляются в виде пропуска значимых элементов, а также в нарушении порядка слов в предложении;

– Аграмматизмы на уровне связного текста – наблюдаются в виде искажений смысла ситуации, изображаемой в тексте, в нарушении структуры текста, нарушении логического порядка изображаемых событий, в трудностях анализа и синтеза ситуации, а также трудностях выделения сложных семантических связей, пропуске связующих смысловых звеньев, в бедности и примитивности языковых средств, обеспечивающих цельность и связность текста.

На основе психолингвистического анализа С.Б. Яковлев сделал вывод о том, что аграмматические ошибки на уровне текста связаны с нарушением операций внутреннего программирования связных высказываний, то есть ситуативно-смыслового подуровня внутреннего программирования, на уровне предложения – с нарушением внутреннего программирования отдельного высказывания, то есть грамматико-смыслового подуровня внутреннего программирования, на уровне словосочетаний и слов – с нарушением операции грамматического структурирования [4].

Из этого следует, что аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи, может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Она может выражаться как на письме, так и в устной речи в виде большого количества ошибок и требует направленной коррекции.

В зависимости от вида дисграфии и нарушенных механизмов письма и чтения, меняется содержание методики логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у детей, разработанной Р.И. Лалаевой.

При аграмматической дисграфии и дислексии автор предлагает два основных направления коррекционной работы:

- работа над морфологической системой языка;
- формирование структуры предложения.

Процесс формирования морфологической системы языка происходит в тесной связи с усвоением структуры предложения, развитием пассивного и активного словарного запаса и формированием фонематического анализа и синтеза [2].

По мнению Л.С. Волковой, при устранении аграмматической дислексии и дисграфии основной задачей является формирование у ребенка морфологических и синтаксических обобщений, представлений о морфологических элементах слова и о структуре предложения. Направления работы в процессе логопедической коррекции:

- уточнение структуры предложения;
- работа по морфологическому анализу состава слова;
- развитие функции словоизменения и словообразования;
- работа с однокоренными словами [1].

Система коррекционной работы по преодолению аграмматической дисграфии, которую предложила Е.В. Мазанова, складывается с учетом некоторых направлений, рекомендованных Р.И. Лалаевой:

- разграничение речевых единиц (форм слова, структуры предложения в речи);
- автоматизация грамматических форм в импрессивной и экспрессивной речи;
- закрепление правильных грамматических форм в письменной речи.

Коррекционная работа по преодолению аграмматической дисграфии у младших школьников осуществляется с учетом закономерностей нормального онтогенеза с точки зрения формирования лексической, синтаксической и морфологической системы языка. Процесс коррекции включает в себя постепенное усложнение форм речи, словесного материала и заданий, предъявляемых учащимся.

Навыки словоизменения осваиваются в первую очередь в словосочетаниях, далее – в предложениях, потом – в связной речи. На начальном этапе работы осуществляется развитие навыка словоизменения в устной речи, а затем – закрепление навыка словоизменения в письменной речи [3].

Таким образом, рассмотрев методики коррекции аграмматической дисграфии, можно сделать вывод, что в целом в процессе логопедической коррекционной работы школьникам необходимо накопить опыт дифференциации и выделения морфологических частей слова, в том числе пополнить запас однокоренных слов. Вся работа направлена на развитие словообразования и словоизменения имен существительных, глаголов и имен прилагательных. Вместе с тем обучение навыкам словообразования разных частей речи должно проводиться параллельно.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 19680 с.
2. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. СПб.: Союз, 20224 с.
3. Мазанова Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда / Е.В. Мазанова. М.: ГНОМ и Д, 20136 с.
4. Яковлев С.Б. Система логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Нарушения речи. Методы изучения и коррекции. СПб., 1993.

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Филипиди Татьяна Ивановна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
lugua@mail.ru

Новикова Кристина Васильевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
kris.novikova.141998@gmail.com

Аннотация. Формирование социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР помогает в преодолении нарушений речи и в процессе социализации личности, способствует развитию познавательной, нравственной и поведенческой сторон жизнедеятельности ребенка. Для этого в процессе обучения и воспитания дошкольников значительную роль играет использование дидактических игр.

Ключевые слова: социальная компетентность, дошкольники с общим недоразвитием речи, дидактическая игра

**DIDACTIC GAME AS A TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF SOCIAL
COMPETENCE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL
SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

Tatyana I. Filipidi,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
lugua@mail.ru

Kristina V. Novikova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
kris.novikova.141998@gmail.com

Abstract. The formation of social competence in older preschool children with general speech underdevelopment helps in overcoming speech disorders and in the process of personality socialization, contributes to the development of the cognitive, moral and behavioral aspects of the child's life. For this, in the process of teaching and educating preschoolers, the use of didactic games plays a significant role.

Keywords: social competence, preschoolers with general speech underdevelopment, didactic game

Процесс формирования социальной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи направлен на овладение ребенком начальных представлений о социуме, развитие системы его межличностных отношений и освоение способов и приемов конструктивного взаимодействия с другими людьми. Понятие социальной компетентности дает нам представление о ней, как об интегративном качестве, которое формируется личностью в процессе получения им знаний о социуме, активном построении социальных отношений, основы развития и регулирования личностных связей, как внутренних, так и внешних.

Существует определенная структура социальной компетентности, которая включает четыре компонента:

- мотивационный;
- когнитивный;
- эмоциональный;
- поведенческий.

Мотивационный компонент характеризуется наличием желания и интереса к взаимодействию с окружающим. Когнитивный – определяет уровень знаний об окружающей действительности и умение применять их. Самооценка, способность оценивать социум, уровень устойчивости и чувствительность – за это отвечает эмоциональный компонент. И поведенческий, определяющий навыки сотрудничества и обладание формами поведения, одобряемыми социумом [1, с. 464].

Дошкольникам с нарушениями речи трудно строить межличностные отношения, им присущи недостаточность эмоциональной оценки и самооценки, сложности коммуникации, низкая познавательная активность, что накладывает отпечаток на развитие психосоциального и личностного становления ребенка.

Организация работы с детьми с общим недоразвитием речи должна носить комплексный и систематический характер, чтобы способствовать росту всех компонентов речи и, в свою очередь, формированию социальной компетентности.

Приказом Министерства образования и науки России от 17.10.2013 № 1155 был введен в действие Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Он определил главные направления работы по речевому развитию детей: «Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха...» [2].

Рассмотрим подробнее развитие связной речи. Дети без речевых патологий, благодаря постепенному ее становлению, на момент поступления в школу обладают достаточным уровнем сформированности связной речи (мышления, деятельности, общения). Этот факт позволяет им перейти уже к овладению письмом. Наряду с этим есть случаи, когда у детей с сохранным интеллектом и нормальным слухом происходит задержка в формировании компонентов систем речи. Данная патология определяется как общее недоразвитие речи, или ОНР. Этот термин был введен в середине прошлого века Р.Е. Левиной, которая является основоположником логопедии в России [3, с. 367]. Развитие связной речи – симптом общего недоразвития речи.

Использование дидактических игр в развитии речи дошкольников с ОНР сейчас является одним из ведущих методов в работе логопеда. Дидактические игры несут в себе огромное количество функций, помогающих не только в обучении и воспитании, но и в коррекции нарушений речи. Они закрепляют словарный запас, объясняют образование слов и высказываний, развивают процессы описания и пересказа [4, с. 78]. Также совершенствуются внимание, память, пространственная ориентация, восприятие, мыслительная деятельность. Все эти процессы непосредственно влияют на

формирование социальной компетентности дошкольников, помогают успешному развитию личности, активному построению социальных отношений и т.д.

Важным условием результативности работы с использованием дидактических игр является заинтересованность самих детей. Это означает, что игры должны проводиться непринужденно, доступно, с точным объяснением правил, справедливым подведением итогов [5, с. 256].

Мы считаем, что целенаправленная и систематическая работа с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с применением такой технологии, как дидактическая игра, позволит активизировать все стороны и компоненты речевых систем. Она будет влиять на развитие фонетики, лексики, грамматики, формировать познавательную сторону жизни ребенка в целом, станет мотивацией для активного взаимодействия с окружающими, повысит уровень устойчивости и самооценки, сформирует навыки поведения в социуме и поможет успешному процессу социализации личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. СПб.: Питер, 2014. 464 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: [/http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html](http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html).
3. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1936. 67 с.
4. Соколова Н.В., Васильева С.А. Логопедические игры для дошкольников / Н.В. Соколова, С.А. Васильева. М.: Школа-Пресс, 1978 с.
5. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. М.: Изд-во Института психотерапии, 2010. 256 с.

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ
ОРИЕНТИРОВКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ДЕФЕКТОЛОГИИ**

Шумилова Елена Аркадьевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
shumlovae2005@yandex.ru

Баяк Анастасия Евгеньевна,
МБДОУ МО «Детский сад комбинированного вида № 214»,
г. Краснодар, Россия
nastya.bayak@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается степень разработанности проблемы формирования навыков пространственной ориентировки у дошкольников с задержкой психического развития в теории и практике дефектологии. Проанализированы особенности пространственных представлений детей с задержкой психического развития и их взаимосвязь с проявлением способности к ориентации в пространстве.

Ключевые слова: пространственные представления, ориентировка в пространстве, дети с задержкой психического развития, пространственный гнозис

**THE PROBLEM OF FORMATION OF SPATIAL ORIENTATION SKILLS
IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE THEORY
AND PRACTICE OF DEFECTOLOGY**

Elena A. Shumilova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
shumlovae2005@yandex.ru

Anastasiya E. Bayak,
Municipal budget preschool educational institution of the municipal formation of the city of
Krasnodar "Kindergarten of the combined type № 214",
Krasnodar, Russia
nastya.bayak@mail.ru

Abstract. The article considers the degree of development of the problem of formation of spatial orientation skills in preschool children with mental retardation in the theory and practice of defectology. The features of spatial representations of children with mental retardation and their relationship with the manifestation of the ability to orient in space are analyzed

Keywords: spatial representations, orientation in space, children with mental retardation, spatial gnosis

В современном мире прослеживается тенденция к увеличению числа лиц с интеллектуальными нарушениями. У детей с задержкой психического развития наблюдается темповое отставание в развитии когнитивных процессов. Нарушения ощущений и восприятия влекут за собой трудности в формировании пространственных представлений, навыков пространственной ориентировки. Понятие «пространственные представления» включает представления о форме и размере предметов, об отношениях предметов в пространстве, в том числе и на плоскости. В процессе формирования пространственных представлений участвуют различные анализаторы (кинестетический, осязательный, зрительный, слуховой), при нарушении которых происходит сбой и трудности в усвоении навыков ориентировки.

В психолого-педагогической литературе вопрос изучения навыков пространственной ориентировки детей с задержкой психического развития освещен мало. Исследованиями в этой области занимались отечественные ученые Н.П. Вайзман, Ю.Г. Демьянов, А.Д. Кошелева, И.Ф. Марковская, В.И. Насонова, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина и другие.

Дошкольникам с ЗПР свойственна несформированность навыков интеллектуальной деятельности, недостаточность и недифференцированность знаний и представлений об окружающем, ограниченность речевого развития и незрелость эмоционально-волевой сферы и личности в целом.

К.С. Лебединской была предложена наиболее полная и подробная классификация клинических вариантов задержки психического развития:

- 1) ЗПР конституционального происхождения;
- 2) ЗПР соматогенного происхождения;
- 3) ЗПР психогенного происхождения;
- 4) ЗПР церебрального происхождения.

ЗПР конституционального генеза – «гармонический» инфантилизм, при котором эмоционально-волевая сфера находится как бы на более ранней ступени развития, напоминая нормальную структуру этой сферы детей более младшего возраста. ЗПР соматогенного происхождения – тип психической задержки, обусловленный влиянием различных тяжелых соматических состояний, перенесенных в раннем возрасте (операции с наркозом, болезни сердца и так далее). ЗПР психогенного происхождения – тип нарушения, связанный с неблагоприятными условиями воспитания, а также обусловленный влиянием психотравмирующего фактора. ЗПР церебрального происхождения связана с патологией центральной нервной системы, возникающей вследствие генетических нарушений, воздействия вредных факторов во время беременности, травм, нейроинфекций, интоксикаций, перенесенных в первые годы жизни [5].

В зависимости от происхождения, времени воздействия на организм патогенных факторов задержка психического развития проявляется различными вариантами нарушений эмоционально-волевой и когнитивной сферы. Отклонение в познавательном развитии при ЗПР может проявляться в разной степени выраженности и в разной степени влиять на общее развитие ребенка, а также на его обучаемость.

Дети с ЗПР имеют нарушения памяти, внимания и работоспособности. Им характерна недостаточность концентрации внимания. Для организации какой-либо целенаправленной деятельности им необходим контроль извне. При изучении мыслительной деятельности у детей с ЗПР обнаруживается снижение познавательной

активности. Характерным для этих детей является несоответствие между уровнем развития интуитивно-практического и словесно-логического мышления, недостаточный уровень развития процессов анализа, обобщения и абстрагирования. Также у них отсутствуют навыки самоконтроля, они не способны планировать свою деятельность, при возникновении затруднений практически сразу бросают работу. Дети импульсивны, наблюдается эмоциональное недоразвитие. У детей с задержкой психического развития речь бедна, словарь ограничен, наблюдается недоразвитие грамматического строя [6].

Исследований по целенаправленному изучению навыков пространственной ориентировки у детей с задержкой психического развития обнаружено мало. Ряд ученых указывали на трудности в написании детьми букв, отличающихся только пространственным расположением отдельных элементов (Н.П. Вайзман, Ю.Г. Демьянов, А.Д. Кошелева, И.Ф. Марковская, В.И. Насонова, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина и др.). Ими также отмечалось зеркальное написание букв и цифр, а кроме того, возникновение сложностей при выполнении заданий, связанных с пространственной организацией действий и движений.

В.В. Лебединский причинами нарушений пространственного гнозиса и формирования представлений о пространстве считал недоразвитие предпосылок мыслительной деятельности, недоразвитие зрительных, слуховых и моторных функций. А.Р. Лурия отмечал, что источниками недоразвития пространственного гнозиса являются нарушения взаимодействия зрительной, слуховой и моторной модальностей. Т.Г. Визель отклонения в пространственной ориентировке объясняет повреждением теменно-затылочных и верхнетеменных областей коры полушарий мозга [1; 6; 7].

Ряд иностранных авторов отмечают затрудненность приема и переработки сенсорной информации детьми с ЗПР. Это влечет за собой сложности в формировании навыков пространственной ориентировки: дети не способны к анализу расположения предметов или их частей в пространстве, не владеют элементарными способами обследования предметов, не имеют эталонных представлений о геометрических фигурах, не могут определить расположение внешнего объекта относительно собственного тела, путаются в схеме собственного тела, затрудняются в определении правой и левой его стороны. Отмечается также недоразвитие навыков конструктивной деятельности вследствие неспособности анализировать образец, его структуру, а именно пространственные отношения элементов [2].

В.И. Насонова затруднения в аналитико-синтетической деятельности при переработке стимулов различной модальности объясняет первичным недоразвитием межанализаторных связей в коре головного мозга.

Т.А. Витчинкина выделяет слабость зрительного анализа и синтеза и, как следствие, оптико-пространственных представлений. Об отклонениях в анализирующем восприятии детей с ЗПР пишет Н.А. Деревянкина, указывая на неумение детей выделять пространственные отношения отдельных элементов предмета, затрудненное восприятие перевернутых изображений. Ориентировка в направлениях осуществляется на практическом уровне [3; 4].

У дошкольников с задержкой психического развития наблюдается неумение воспринимать и анализировать форму, осуществлять конструктивную деятельность, имеются указания на недоразвитие моторики и пространственной ориентировки, что впоследствии ведет к появлению трудностей в овладении чтением, письмом и навыками счета.

Таким образом, у дошкольников с задержкой психического развития наблюдается недостаточная сформированность навыков пространственной ориентировки. Пространственные представления детей с ЗПР можно охарактеризовать как фрагментарные, недифференцированные, неточные, недостаточно систематизированные. У детей отмечаются ограниченные представления о собственном теле, недоразвитие способности выделять части тела, дифференцировать правую и левую стороны, неумение устанавливать пространственные отношения предметов окружающего мира, неспособность ориентироваться на плоскости, ограниченность вербализации пространственных представлений. Это, в свою очередь, препятствует успешной подготовке детей к обучению в школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: Учеб. для студентов вузов Т.Г. Визель. М.: АСТАстрель Гранзиткнига, 20384 с.
2. Витчинкина Т.А. О необходимости профилактики дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. 20№ 3. С. 113-119.
3. Дервянкина Н.А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития: Учеб. пособ. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2077 с.
4. Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития: Метод. пособ. / З.М. Дунаева; Ин-т коррекционной педагогики Российской акад. образования. М.: Советский спорт, 20143 с.
5. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Психологическое обследование детей дошкольного – младшего школьного возраста: Тексты и метод. мат-лы / Ред.-сост. Г.В. Бурменская. М.: Психология, 20С. 326-333.
6. Лебединский В.В. Нарушения психологического развития у детей: Учеб. пособ. / В.В. Лебединский. М.: Изд-во МГУ, 19167 с.
7. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 20384 с.
8. Шумилова Е.А. К вопросу о стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и ее реализация в региональных условиях / Е.А. Шумилова, Л.П. Кузьма, В.С. Власенко // В сб.: Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки: Сб. науч. трудов. Отв. ред. Л.М. Кобрина. СПб., 20С. 135-141.

**ТЕХНОЛОГИЯ ГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАБОТЕ ПО
ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Шумилова Елена Аркадьевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
shumilovae2005@yandex.ru

Николаенко Алена Дмитриевна.,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
alena.nikolaenko.16@bk.ru

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования коммуникативных умений младших школьников с нарушением слуха с помощью инновационной технологии группового взаимодействия. Авторами показаны возможности использования технологии группового взаимодействия в работе по формированию коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха, что обеспечивает преодоление речевого барьера благодаря совместному речевому взаимодействию.

Ключевые слова: технология группового взаимодействия, коммуникативные умения, дети с нарушением слуха

**GROUP INTERACTION TECHNOLOGY IN THE WORK ON THE FORMATION
OF COMMUNICATION SKILLS OF THE CHILDREN WITH
HEARING IMPAIRMENT**

Elena A. Shumilova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
shumilovae2005@yandex.ru

Alena D. Nikolaenko,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
alena.nikolaenko.16@bk.ru

Abstract. The article deals with the problem of formation communicative skills of primary school students with hearing impairment using innovative technology of group interaction. The authors show possibilities of using technology of group interaction in the work on the formation of communication skills of children primary school age with hearing impairment, which provides overcoming the speech barrier, thanks to joint speech interaction.

Keywords: technology of group interaction, communication skills, children with hearing impairment

С каждым годом коммуникация как социальный феномен обретает особое значение. В работах многих современных авторов (Е.А. Шумилова, Н.А. Мальковская, Е.А. Зайцева, Ф.И. Шарков) отдельное внимание уделяется развитию коммуникативных способностей, необходимых любому человеку для установления взаимоотношений в социуме. Сформированность коммуникативной деятельности обеспечивает определенный уровень возможностей культурного взаимодействия [5].

В научной литературе наряду с термином «коммуникативные способности» употребляются следующие термины: «коммуникативные умения», «коммуникативная компетентность».

Коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности [4].

Коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые эффективные контакты с другими людьми [4].

Однако данные феномены не являются врожденными, они зарождаются и интенсивно развиваются в детстве. В дошкольном и младшем школьном возрасте происходит активное становление всех психических процессов, обогащение представлений об окружающем мире, также происходит активное накопление словаря, которое способствует развитию коммуникативных умений.

У детей с нарушением слуха наблюдаются нарушения в развитии коммуникативных способностей: имея недостаточный запас слов, стойкие фонетические нарушения, отсутствие самостоятельного речевого творчества, младшие школьники с нарушением слуха в итоге лишены возможности словесной коммуникации. Как правило, усвоенные речевые средства не рассчитаны для построения высказываний в целях взаимодействия с окружающими.

Исследование проблемы коммуникативных умений людей с нарушением слуха были основными в сурдопедагогике с начала развития науки. Данному вопросу посвящены научные работы С.А. Зыкова, Т.С. Зыковой, Б.Д. Корсунской, Л.П. Носковой. В исследованиях авторы обосновывают значимость организации речевой среды при работе с детьми с нарушением слуха.

По мнению С.А. Зыкова, коммуникативными умениями у детей с нарушением слуха является способность налаживать связь с окружающими, передавать и получать информацию через социальное взаимодействие, используя речевые средства [2].

Согласно мнению Л.П. Носковой, в основе коммуникации детей с нарушениями слуха лежит фактическая деятельность, речевое взаимодействие, языковая способность, речевая деятельность, отношение форм речи, глобальное и аналитическое понимание речи, приближенное понимание речевых единиц, уточненное воспроизведение текстов, сопряженно-отраженное произнесение, активная речь [3].

В работах Р.М. Боскис, А.Г. Зикеева, К.Г. Коровина говорится о том, что формирование коммуникативных навыков и умений происходит только на базе интенсивной речевой деятельности [1].

Исходя из этого, можно заключить, что развитие коммуникативных умений происходит через формирование речи и применения речевого навыка на практике. Однако характерные черты речевого развития детей с нарушением слуха, слухового и слухозрительного восприятия, свойства произносительной стороны речи в общении, связь с окружающими различают коммуникативную сторону речи детей с нарушением слуха сравнительно с онтогенезом.

Бедность речевого общения создает трудности в налаживании межличностных отношений. Нередко дети с нарушением слуха сторонятся речевого контакта со сверстником или взрослым. Возникающие препятствия на пути к свободному общению

называют коммуникативными барьерами. Преодоление данного барьера и формирование коммуникативных умений у детей с нарушением слуха возможно через принцип коммуникативной ориентированности, который заключается в применении речевого материала, обеспечении взаимосвязи речевой практики с игровыми, познавательными, практическими видами деятельности. На наш взгляд, этот принцип можно реализовать с помощью технологии группового взаимодействия как одной из форм общения в совместной деятельности.

В научных работах Р.Я. Гузмана, В.В. Рубцова, Е.Е. Шулешко, Г.А. Цукерман описана значимость использования группового взаимодействия между детьми в процессе овладения учебным материалом. В совместной деятельности определяющим является общение, а также достижение общего результата, который включает в себя вклад каждого участника.

Использование совместной учебной деятельности в обучении детей с нарушением слуха способствует достижению следующих целей:

- интенсивное психическое развитие, в первую очередь мышления, в процессе совместного творческого поиска и решения задач;
- создание мотивации обучения, которая возникает благодаря чувству личностной значимости при сотрудничестве;
- формирование чувства общности – «мы»; межличностных отношений, способствующих развитию коммуникативных навыков; способов организации совместной деятельности;
- повышение готовности к сотрудничеству, к пониманию других;
- установление комфортного социально-психологического климата в группе.

Технология группового взаимодействия может быть рассмотрена не только как коллективная деятельность при работе с детьми с нарушением слуха, но и предполагает:

- взаимное обогащение учащихся в группе новыми моделями поведения;
- организацию совместных действий, ведущую к активизации учебно-познавательных процессов;
- распределение начальных действий и операций в процессе любых видов деятельности;
- активную коммуникацию;
- взаимопонимание и рефлексия.

Дидактическая ценность технологии группового взаимодействия в работе по формированию коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха может быть реализована на различных этапах урока и во внеурочной деятельности, в частности:

- при изучении нового материала;
- при закреплении полученных знаний;
- при повторении изученного;
- при проведении контроля знаний;
- при организации творческих работ;
- при организации проектной деятельности.

Анализ особенностей организации группового взаимодействия позволил выделить ряд организационно-педагогических условий при работе по формированию коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха:

1. Группы для решения конкретных задач должны быть небольшими (2-3 человека);

2. Каждая группа должна получить определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполнять его сообща под руководством лидера группы или учителя;

3. Задания в группе должны выполняться таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;

4. Состав группы может быть непостоянный, он подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться возможности каждого члена группы.

Исходя из этого, достоинствами данной технологии являются активизация познавательной деятельности, возможность взаимоконтроля и коррекции усвоения учебного материала в процессе его совместного изучения, расширение межличностных отношений благодаря организации совместной деятельности, что ведет к развитию коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха. Также технология группового взаимодействия способствует овладению главными показателями коммуникативных умений младших школьников:

- способностью договариваться;
- находить общее решение практической задачи;
- высказывать и аргументировать свое предложение;
- убеждать;
- сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации спора и противоречия интересов;
- выяснять с помощью вопросов недостающую информацию;
- брать на себя инициативу в организации совместного действия, а также осуществлять взаимный контроль и взаимную помощь по ходу выполнения задания.

Таким образом, использование технологии группового взаимодействия в работе по формированию коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха обеспечивает преодоление речевого барьера благодаря совместному речевому взаимодействию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Боскис Р.М. Требования к специальному обучению тугоухих детей в связи с особенностями формирования речи / Р.М. Боскис // Известия АПН РСФСР. 19№ 20 с.
2. Зыков С.А. Обучение глухонемых детей по принципу формирования речевого общения / С.А. Зыков. М., 19211 с.
3. Носкова Л.П., Головчиц Л.А. Методика развития речи дошкольников с нарушением слуха / Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц. М.: ВЛАДОС. 20344 с.
4. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова и др. М.: Педагогика. 20448 с.
5. Шумилова Е.А. Основы социально-коммуникативной компетентности / под ред. Е.А. Шумиловой: Учеб. пособ. ЧГПУ, Челябинск. 20125 с.

**КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ**

Шумилова Елена Аркадьевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
shumilovae2005@yandex.ru

Сергунцова Елизавета Валерьевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
chea_05@mail.ru

Аннотация. В данной статье представлен анализ психологического строения процесса письма и его психофизиологических предпосылок в целях определения элементов, в которых возникают трудности при формировании графических навыков у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается эффективность использования кинезиологических упражнений в системе работы по формированию графического навыка у детей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Ключевые слова: письмо, психофизиологическая основа письма, кинезиология, кинезиологические упражнения, графический навык, дети с ограниченными возможностями здоровья

**KINESIOLOGICAL EXERCISES IN THE SYSTEM OF WORK
ON THE FORMATION OF GRAPHIC SKILLS
IN PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES**

Elena A. Shumilova,
Kuban state University,
Krasnodar, Russia
shumilovae2005@yandex.ru

Elizaveta V. Serguntsova,
Kuban state University,
Krasnodar, Russia
chea_05@mail.ru

Abstract. This article presents an analysis of the psychological structure of the writing process and its psychophysiological prerequisites, in order to determine the elements in which difficulties arise in the formation of graphic skills in preschool children with disabilities. The effectiveness of the use of kinesiological exercises in the system of work on the formation of graphic skills in children with limited health opportunities is considered.

Keywords: writing, psychophysiological basis of writing, kinesiology, kinesiological exercises, graphic skill, children with disabilities

Современная система образования предполагает освоение обучающимися младших классов федерального государственного образовательного стандарта. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ) с 2016 г. внедрены ФГОС ОВЗ НОО. Для детей различных нозологических групп данным стандартом обеспечена вариативность образовательных маршрутов, однако следует заметить, что вне зависимости от тяжести нарушения и выраженности имеющейся у ребенка патологии процесс обучения в школе выстраивается на сформированных механизмах письма и чтения, которые составляют основу учебной деятельности. Данный факт обуславливает необходимость говорить о формировании предпосылок письма в период дошкольного возраста, чтобы к моменту освоения письменной речи у ребенка были сформированы все необходимые компоненты. Одной из важнейших базовых предпосылок, которая должна быть сформирована у дошкольника, является элементарный графический навык.

Письмо является формой осознанной речевой деятельности, требующей выполнения большего количества операций. Психофизиологическая основа письма – это взаимосвязанная работа слухового, зрительного, речедвигательного и моторного анализаторов. Формирование данного навыка осуществляется при совершенной работе всех психофизиологических компонентов, а также достаточной сформированности на дошкольном этапе опыта звуковых обобщений и морфологического анализа [1].

Что же включает в себя процесс письма? Прежде всего, письмо начинается с побуждения, мотива или задачи. Далее осуществляется звуковой анализ подлежащего написанию слова, уточняется фонематический состав и порядок входящих в него звуков. Вот почему должны быть сформированы механизмы акустического анализа.

Следующим этапом является перевод звуковой структуры слова в систему графических знаков, длительное удерживание в памяти этих графем и их правильная пространственная организация.

Работа речеслухового и двигательного анализатора, участвующая в формировании письменной речи, осуществляется на двух уровнях – внешних моторных движений (кинетика) и внутреннего костно-мышечного ощущения этих движений (кинестезия).

Психофизиологической основой пространственного видения, восприятия времени, предметных суждений и умозаключений, абстрактно-словесного мышления является, по мнению выдающегося русского ученого И.М. Сеченова, «мышечное чувство», которое является не только регулятором движений. Тем самым, признается значимость кинестетических ощущений в психической деятельности человека.

В процессе письма в речевой центр коры головного мозга постоянно поступают кинетические импульсы от артикуляционного аппарата, поскольку артикуляционные органы участвуют в этом процессе независимо от того, проговаривает человек при этом читаемое или написанное вслух либо про себя. Артикуляционные движения уточняют воспринимаемый звук и помогают воспроизводить правильную последовательность звуков в слове. Следовательно, нарушения артикуляции отдельных звуков могут влиять на правильность письма.

Моторные движения артикуляционных органов могут быть сформированы, но соответствующий кинестетический центр может неправильно или недостаточно четко воспринимать эти движения. Усиливающим действием данного нарушения будет являться процесс написания задуманного в полном молчании. Тогда в центр будут поступать импульсы не от движений губ или языка, а от двигательных представлений.

В процессе письма в существующую трехзвенную сочетательную связь «звук – артикуляционный уклад – зрительный образ буквы» ввязывается новый элемент – «двигательный образ буквы». Данный компонент закрепляется в движениях и в кинестетических ощущениях. Несформированность устойчивой связи между

зрительным образом буквы, ее кинетическим и кинестетическим образами может привести к возможным искажениям и смешениям букв на письме.

Работа над кинестетическим образом звука и буквы в практике обучения письму ведется недостаточно. Роль кинестезии в успешном овладении письменной речью также важна, как и роль кинетики.

Сегодня все чаще наблюдаются трудности у младших школьников в овладении процессом письма. Эти трудности гетерогенны, и, как следствие, необходим точный анализ психологического строения процесса письма и его психофизиологических предпосылок для определения элементов этого процесса, в которых могут таиться данные трудности.

При формировании навыка письма у детей выявляются такие особенности, как ограничения движений губ и подвижности языка, затруднения в поиске нужного артикуляционного уклада. При построении двигательных поз пальцев и перемещении их с пальцев одной руки на пальцы другой отмечаются неуверенность и замедленный темп, а также обнаруживаются трудности переключения движений и нарушения темпа и ритма движений. На этом основании можно зафиксировать связь между нарушением письма и слабостью речевой и неречевой моторик [2].

У детей с умственной отсталостью при обучении письму в результате нарушения деятельности анализаторов и психических процессов, приводящих к неполноценности психофизиологической базы формирования письменной речи, отмечаются затруднения при овладении всеми операциями и действиями.

У детей, имеющих нарушения зрительного анализатора, неполноценность зрительного восприятия препятствует достаточно быстрому и точному запоминанию графического образа буквы, ее дифференциации от сходных графем, установлению соответствия печатного и письменного, прописного и строчного вариантов каждой буквы.

Встречаются дети с тяжелыми нарушениями речи, имеющие сложные недостатки зрительно-пространственной ориентировки, которые приводят к неусваиванию конфигураций букв или зеркальной передаче изображения графем на письме, к стойкому снижению работоспособности и низкому уровню мыслительной деятельности. Все это создает дополнительные трудности в усвоении навыков письма и чтения.

У детей с нарушением слуха письменная речь во многом отражает недочеты устной речи, что проявляется в нарушении слуховой или слухопроизносительной дифференциации звуков [3].

Для преодоления нарушений и предупреждения развития патологических состояний, имеющих у детей с ОВЗ, необходимо проведение комплексной психокоррекционной работы. Одним из универсальных методов такой работы является кинезиологическая коррекция.

Кинезиология определяется как наука о развитии головного мозга через движение, целью которой является развитие межполушарного воздействия, способствующее активизации мыслительной деятельности.

Использование данного метода способствует улучшению высших психических функций, пространственных представлений, развивает мелкую и крупную моторику, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю. При обучении письму использование данного метода показало улучшение почерка, повышение работоспособности, активизацию интеллектуальных и познавательных процессов.

Основным условием к использованию специальных кинезиологических комплексов является безошибочное выполнение движений и приемов. Для повышения умственной работоспособности и оптимизации интеллектуальных процессов

кинезиологические занятия обеспечивают как немедленный, так и кумулятивный (накапливающийся) эффект.

Занятия с включением кинезиологических технологий ориентированы на преодоление патологических синкинезий, устранение дезадаптации в процессе обучения и гармонизацию работы головного мозга. Все упражнения необходимо выполнять совместно с детьми, постепенно усложняя и увеличивая время.

Систематические упражнения по тренировке движений пальцев наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи являются «мощным средством повышения работоспособности головного мозга». Развитие пальцевой моторики подготавливает почву для последующего формирования речи, так как образование словесной речи ребенка начинается, когда движения пальцев рук достигают достаточной точности. На том основании, что существует тесная взаимосвязь и взаимозависимость речевой и моторной деятельности, необходимо при наличии речевого дефекта у ребенка особое внимание обратить на тренировку его пальцев рук.

Важное условие использования кинезиологических упражнений – систематичность занятий. Все упражнения целесообразно проводить с использованием музыкального сопровождения, так как спокойная, мелодичная музыка создает определенный настрой у детей. Она успокаивает, направляет на ритмичность выполнения упражнений в соответствии с изменениями в мелодии.

По последним данным неврологов, для успешного обучения важно не лечение, а именно обучение. Образовательная кинезиология призвана именно оживить, оптимизировать процесс обучения, что является особенно важным в работе с детьми с ОВЗ.

Таким образом, использование кинезиологических упражнений в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, позволяет более эффективно корректировать отклонения в развитии психических процессов и речи, нежелательные формы поведения и помогает детям овладевать умениями, ранее им недоступными. Кинезиологические упражнения помогают детям подготовиться к обучению в школе, а взрослым – сохранять активное мышление и память. Совместное выполнение упражнений родителей с детьми в доброжелательной обстановке способствует формированию доверительных отношений, дружелюбной атмосфере в доме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. М.: ВЛАДОС, 20316 с.
2. Безруких М.М. Обучение первоначальному письму: Метод. пособ. к прописям. М.: Просвещение, 2002.
3. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия. М.: ВЛАДОС, 19680 с.
4. Волоскова Н.Н. Формирование графомоторного компонента письма у учащихся начальных классов // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. Воронеж, 20194 с.
5. Пляскина Е.П. Кинезиологические упражнения как здоровьесберегающая технология работы с детьми с ОВЗ // Психологические науки: теория и практика: Матлы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). М.: Буки-Веди, 20С. 75-URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/158/7956/> (дата обращения: 12.04.2021).
6. Шумилова Е.А. Об организации разновозрастного обучения учащихся с легкой умственной отсталостью / Е.А. Шумилова, Л.П. Кузма // Мир науки, культуры, образования. 20№ 1 (80). С. 38-

РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК НАВЫКА САМОКОНТРОЛЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Шумилова Елена Аркадьевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
shumilovae2005@yandex.ru

Скопа Алла Александровна,
ГБОУ Краснодарского края специальная (коррекционная) школа № 21,
г. Краснодар, Россия
alla.popovaa@bk.ru

Аннотация. В статье раскрыта значимость формирования предпосылок навыка самоконтроля как одной из центральных линий развития умственно отсталых школьников, описано влияние сформированного навыка первичного самоконтроля на приобретение учебных умений, повышение осознанности выполняемых действий. На примере программы кружка для умственно отсталых школьников «Яркие краски» показаны практические аспекты развития предпосылок навыка самоконтроля в продуктивных видах деятельности.

Ключевые слова: самоконтроль, эмоционально-волевая сфера, деятельность, мотивация, арт-терапия, интеллектуальные нарушения, изобразительная деятельность, аппликация, лепка

DEVELOPMENT OF PREREQUISITES FOR SELF-CONTROL SKILL IN MENTALLY RETARDED SCHOOLCHILDREN

Elena A. Shumilova,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
shumilovae2005@yandex.ru

Alla A. Skopa,
Special (correctional) school № 21,
Krasnodar, Russia
alla.popovaa@bk.ru

Abstract. The article reveals the importance of the formation of prerequisites for the skill of self-control as one of the central lines of development of mentally retarded schoolchildren, describes the influence of the formed skill of primary self-control on the acquisition of educational skills, increasing the awareness of the actions performed. On the example of the program of the circle for mentally retarded schoolchildren "Bright Colors", the practical aspects of the development of the prerequisites for the skill of self-control in productive activities are shown.

Keywords: self-control, emotional-volitional sphere, activity, motivation, art therapy, intellectual disorders, visual activity, application, modeling

Актуальность темы исследования. Формирование предпосылок навыка самоконтроля является одной из центральных линий развития умственно отсталых школьников. Все виды деятельности, которые осваивает ребенок, способствуют развитию произвольной регуляции поведения и деятельности, то есть формируют способность к самоконтролю. Сформированный навык первичного самоконтроля оказывает большое влияние на приобретение учебных умений, повышает осознанность выполняемых действий, позволяет школьникам с интеллектуальной недостаточностью успешнее организовывать собственную деятельность, а также обеспечивает их личностное развитие.

У умственно отсталых школьников наблюдается недоразвитие навыка самоконтроля, проявляющееся в склонности к частым аффективным реакциям, сниженной способности к самоконтролю, неспособностью руководить своими действиями. При этом все исследователи единодушно отмечают, что развитие предпосылок навыка самоконтроля у детей с интеллектуальной недостаточностью возможно, и, более того, именно этот навык является основой для коррекции наиболее пострадавшей при олигофрении познавательной сферы. Онтогенетические закономерности развития навыка самоконтроля предполагают сложность и длительность этого процесса, так как он связан с влиянием различных факторов на личность ребенка и начинается с раннего возраста до подросткового периода. Большое влияние на совершенствование самоконтроля оказывает интеллектуальное развитие ребенка, именно поэтому данная проблема актуализируется в аспекте изучения этого явления в отношении умственно отсталых детей.

Л.С. Выготский одним из первых начал изучение произвольной регуляции действий человека и его различных психических процессов. В формировании навыка самоконтроля Л.С. Выготский первичной проблемой считал не возникновение действия, а навык «овладения собой», то есть формирование волевого усилия. По его мнению, для овладения собственными процессами необходимо «использование внешних стимулов, организация намеренной среды, вызывающей необходимое поведение» [2].

В.И. Селиванов утверждает, что мотивация поступка, в которую включается первичный самоконтроль, становится сознательной, а сам поступок произвольным. Данное действие совершается на основе произвольно построенной иерархии мотивов, где верхнюю ступень занимает высоконравственное побуждение, которое дает моральное удовлетворение человеку в случае успеха [11].

Изучением самоконтроля детей с интеллектуальными нарушениями занимались: Л.С. Выготский, Л.В. Занков, В.И. Лубовский, С.Л. Мирский, М.С. Певзнер, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн, Л.П. Ярова. Изучением особенностей развития продуктивных видов деятельности детей с умственной отсталостью занимались такие авторы, как: О.П. Гаврилушкина, Т.Н. Головина, И.А. Грошенков, Л.С. Занков, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Ж.И. Шиф и другие. По мнению А.Н. Леонтьева и ряда других отечественных исследователей, источником психического развития в онтогенезе является деятельность. Ж. Пиаже пишет, что деятельность – это процесс активного преобразования человеком действительности и познание мира, включая общество и самого себя, с целью удовлетворения своих потребностей.

Важную роль в формировании предпосылок навыка первичного самоконтроля человека также играет деятельность. Деятельность оказывает опосредованное влияние, потому как именно в деятельности развивается в первую очередь мышление, которое вызывает изменения в аффективной сфере. Именно так это происходит, например, в продуктивной деятельности ребенка, которая позволяет значительно ускорить процесс реабилитации ребенка и постепенно сформировать навык первичного самоконтроля

умственно отсталого школьника. Продуктивным видом деятельности ребенка называется такой способ его деятельности, который имеет целью получение продукта с конкретным набором качеств. Продуктивная деятельность обуславливает развитие волевых процессов, мелкой моторики, процессов возбуждения и торможения, а также творческих способностей ребенка.

На развитие предпосылок навыка самоконтроля оказывают влияние как внешние, так и внутренние факторы. У умственно отсталых школьников в силу их личностных и психических особенностей навык самоконтроля формируется и развивается замедленно. Несмотря на все нарушения высшей психической деятельности, эмоционально-волевая сфера школьников с интеллектуальными нарушениями все же является более сохранной по сравнению с познавательной деятельностью и поддается определенному коррекционному воздействию. Для развития навыка первичного самоконтроля умственно отсталых школьников необходима коррекционно-развивающая работа, благодаря которой у детей повышается устойчивость и улучшается распределение внимания, импульсивные реакции учащихся специальной (коррекционной) школы постепенно сглаживаются.

Для развития навыков самоконтроля и коррекции эмоционально-волевой сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью в настоящее время существует несколько видов арт-терапии, которые можно активно использовать в работе [6]:

1. *Изотерапия.* С помощью изобразительной деятельности учащиеся могут выразить свои эмоции и чувства, развивать творческие способности. Особенно действенно рисование под музыку, позволяющее избавиться от внутреннего напряжения, усилить внутренние позитивные процессы.

2. *Работа с кинетическим песком.* Способствует снятию психологического напряжения, развивает тактильную чувствительность и мелкую моторику рук.

3. *Кинезиологические упражнения* основаны на нейрофизиологических закономерностях и на связи мышечного движения с психикой. Применение данного метода позволяет улучшить у ребенка память, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю [5].

Умственно отсталые школьники очень быстро устают от любого вида деятельности, и удерживать их внимание крайне сложно. Нетрадиционная техника рисования помогает детям почувствовать себя свободными, раскрепоститься, увидеть и передать на бумаге то, что обычными способами и материалами сделать трудно. Мотивация успешности при использовании нетрадиционных техник сохраняется благодаря особенностям их использования: быстрота и относительная простота получения силуэтов или деталей нужной формы, их приближенность к реально существующим формам и фактурам. Нетрадиционные техники рисования способствуют формированию у детей умений изобразительной деятельности, проявлений в деятельности элементов творчества, оказывают благотворное влияние на развитие личности, поведения и общения и обеспечивают формирование предпосылок навыка самоконтроля [1].

В.П. Кащенко подчеркивал необходимость начинать обучение с пробуждения у учащихся интереса к результатам труда. Для этого начинать занятия следует с более легких заданий, что способствует возникновению ситуации успеха у учащихся и дальнейшему желанию активно заниматься продуктивными видами деятельности. Также немаловажную роль играют методы стимулирования деятельности умственно отсталых школьников: похвала со стороны педагога, высокая оценка деятельности учащегося, поощрение за правильно выполненное задание. Только в этом случае будут достигнуты результаты. В процессе такой работы у умственно отсталых школьников

постепенно развивается эмоционально-волевая сфера, развивается чувство собственного достоинства, формируется самооценка, происходит формирование личности. Методы работы с данной категорией детей требуют упрощения заданий и оптимизации инструкций, для того чтобы учащиеся специальной (коррекционной) школы могли выполнить задание.

Исходя из всего написанного выше, нами была разработана программа коррекционно-развивающих занятий – кружок «Яркие краски» для учащихся 4-х классов специальной (коррекционной) школы. Работа кружка направлена на развитие навыков первичного самоконтроля умственно отсталых школьников, формирование умения контролировать свое поведение, в частности всплески эмоций, коррекцию эмоционально-волевой сферы личности, воспитание таких качеств личности, как сочувствие, отзывчивость, желание и умение понять другого, формирование нравственного отношения к окружающим в процессе развития продуктивных видов деятельности.

Основной целью программы является развитие предпосылок навыка самоконтроля в продуктивных видах деятельности.

Практическая, деятельностная направленность программы осуществляется через продуктивные виды деятельности: изобразительная деятельность, аппликация, лепка и т.д.

Каждое занятие состоит из трех структурных компонентов: вводная часть, основная и заключительная.

Во вводной части занятий предлагаются игры, способствующие снижению психоэмоционального напряжения, тревожности и агрессии, вызывающие положительные эмоции, способствующие их умственному и физическому расслаблению. В качестве методов релаксации используются упражнения: «Оловянный солдатик и тряпичная кукла», «Разрывание бумаги»; методы арт-терапии: рисование пальчиками, песочная терапия, музыкальная терапия. А также во вводной части занятий возможно использование беседы, загадок, стихотворений, вызывающих интерес у школьников к теме занятия.

В основной части проводятся беседы, нетрадиционные арт-педагогические технологии совместно со здоровьесберегающими технологиями: пластилинография, конструирование, рисование крупой, рисование красками и фломастерами для развития навыков продуктивной деятельности и коррекции эмоционально-волевой сферы.

В заключительной части занятий проводятся беседа, рефлексия, подводятся итоги занятия.

На данных занятиях используются следующие приемы работы: беседа, загадки, рисование, аппликация, лепка, конструирование, изготовление поделок, упражнения на снятие эмоционального и физического напряжения и др. На кружковых занятиях предлагается использовать различные нетрадиционные арт-технологии, упражнения, игры, которые способствуют обогащению эмоционально-волевой сферы школьника, развивают навык волевой регуляции собственного поведения, чувство ответственности.

Таким образом, данная программа кружка «Яркие краски» направлена на развитие предпосылок навыка самоконтроля умственно отсталых школьников в процессе всех видов продуктивной деятельности. Программа способствует развитию личности школьника, обогащению его социального опыта, воспитанию умения контролировать свои эмоции и поведение среди сверстников, формированию психологической устойчивости в случае неудачи.

Таким образом, обобщая сказанное выше, можно заключить, что в процессе систематических и целенаправленных коррекционных занятий по развитию продуктивных видов деятельности умственно отсталых школьников происходит

развитие их волевых качеств; во время занятий учащиеся прикладывают усилия, тренируют усидчивость, у них формируются не только эстетические качества, но и умение преодолевать трудности, исправлять ошибки, оценивать свою работу, а следовательно, формируются предпосылки навыка самоконтроля.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова М.Г. Психологические особенности эмоционального развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Новая наука: современное состояние и пути развития. 20№ 3. С. 59-61.
2. Выготский Л.С. Учения об эмоциях. М.: Книга по Требованию, 20160 с.
3. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. М.: Педагогика, 19223 с.
4. Колодий Л.Н. Формирование навыка самоконтроля и саморегуляции у учащихся с ОВЗ // Академия педагогических проектов Российской Федерации. 2018.
5. Медведева Е.А., Левченко Н.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М.: Академия, 20246 с.
6. Неретина Т.Г. Нетрадиционные методы коррекции нарушений: Учебн. пособ. Магнитогорск.: Магнитогорск. гос. техн. ун-т им. Г.И. Носова, 20157 с.
7. Нестерова Т.В. Контраст формы, величины, цвета предметов в обучении изобразительному искусству младших школьников с нарушенным интеллектом // Педагогическое образование в России. 20№ 4 С. 60-66.
8. Певзнер М.С., Лебединская К.С. Учащиеся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 19230 с.
9. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников. М.: Академия, 20160 с.
10. Петряшева Т.М. Особенности изобразительной деятельности учащихся младших классов с умственной отсталостью // Сб. ст. XIII Международ. науч.-практ. конф., 20№ 2. С. 30-34.
11. Селиванов В.И. Избранные психологические произведения: (Воля, ее развитие и воспитание). Рязань: Рязан. пед. ин-т, 19201 с.
12. Шумилова Е.А. Об организации разновозрастного обучения учащихся с легкой умственной отсталостью / Е.А. Шумилова, Л.П. Кузма // Мир науки, культуры, образования. 20№ 1 (80). С. 38-

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Яровая Анна Семёновна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
yar.anna2015@yandex.ru

Баглай Маргарита Радиковна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
mar-ta1551@yandex.ru

Аннотация. В статье актуализируется необходимость развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Авторы описывают факторы, влияющие на речевое развитие детей дошкольного возраста. Представлен обзор методик развития коммуникативных навыков у дошкольников.

Ключевые слова: речь, общение, коммуникативные навыки, речевая функция, общее недоразвитие речи

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Anna S. Yarovaya,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
yar.anna2015@yandex.ru

Margarita R. Baglay,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Abstract. The article actualizes the need to develop communication skills in preschool children with general speech underdevelopment. The authors describe the factors that affect the communicative development of preschool children. A review of methods for developing communication skills in preschool children is presented.

Keywords: speech, communication, communication skills, speech function, general speech underdevelopment

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, в современном мире необходимо всестороннее гармоничное развитие личности ребенка в различных направлениях: социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом, физическом. Область социально-коммуникативного развития отвечает за усвоение ценностей и норм,

принятых в обществе, развитие общения и взаимодействие с окружающими людьми, развитие положительных эмоциональных качеств, необходимых для жизни в социуме, усвоение основных правил безопасного поведения в социуме, быту и природе. Область речевого развития предусматривает владение речью как основным средством общения, обогащение словарного запаса, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие звукопроизношения и фонематического слуха.

Речь – один из видов коммуникативной деятельности, осуществляемой в форме языкового общения. Каждый человек в процессе общения постепенно овладевает коммуникативными навыками, сформированность которых является субъективным условием эффективной социализации личности. От общего социокультурного уровня окружения ребенка, от социальных обстоятельств его развития в большей степени зависит и развитие речи ребенка [3].

Изучение коммуникативных навыков и методик их сформированности у дошкольников с общим недоразвитием речи началось во второй половине XX в. и продолжается по сегодняшний день. Данная проблема освещалась в работах многих наших отечественных педагогов: Л.Г. Соловьевой, О.Е. Грибовой, М.И. Лисиной, Е.Г. Федосеевой, О.С. Павловой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Ю.В. Гаркуша, В.П. Глухова и других.

Анализ теоретических источников по проблеме развития коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста показал важное значение речевого развития в этот период. Вследствие его недостаточности возникают проблемы в коммуникации с окружающими сверстниками и взрослыми, в установке и налаживании контакта, в проведении совместной деятельности, в игре, и главное – это негативно отражается на формировании личностных качеств ребенка.

Дошкольники с ОНР представляют группу детей с особыми образовательными потребностями. Общее недоразвитие речи (ОНР) в научной литературе понимается как различные сложные речевые расстройства, при которых у детей при нормальном слухе и интеллекте нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне.

Активному становлению речевой функции, повышению коммуникативных характеристик изначально способствует полноценное семейное общение взрослого с ребенком. Семья формирует ребенка как гармонично развитую личность, становясь источником и средством его нравственного, эстетического, интеллектуального и эмоционального развития, выступает источником передачи ребенку знаний, необходимых для конструирования эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми, а также социально-исторического опыта, демонстрирует определенный стиль поведения и жизненные ценности. Ребенок усваивает моральные нормы и учится разбираться в социальных ситуациях, вырабатывает свои собственные взгляды, установки через систему внутрисемейных отношений и коммуникацию. Проблема подготовленности родителей к эффективной коммуникации с детьми дошкольного возраста в связи с этим очень важна.

В помощи организации коммуникации с внешним миром ребенок нуждается независимо от типа своей личности. В стремительно развивающемся мире, когда культура семейного общения постепенно сужается, данная проблема приобретает наибольшую актуальность. Дефициту общения (количественная сторона общения) способствуют следующие причины: усталость взрослых вследствие интенсивного графика работы, необходимость отдохнуть, масса домашних дел. Как правило, это наблюдается в культурных, интеллигентных семьях. Ученые считают, что сужение семейного общения приводит к снижению уровня сформированности коммуникативных навыков дошкольников, и утверждают, что «в кругу семейных

обязанностей, на одно из первых мест, если не на самое первое, должно быть поставлено общение с ребенком» [1].

Неполноценность общения (качественная сторона общения) является еще одним фактором, негативно сказывающемся на коммуникативном развитии дошкольника ОНР. Низким уровнем интеллектуальной жизни семьи обычно обуславливается интеллектуальная обедненность общения. Как правило, отсутствует интеллектуально полноценное общение с ребенком в семьях, где низок общий интеллектуальный уровень, где отсутствует культура чтения, где интересы семьи ограничены материальными, а не духовными потребностями.

Тесно соседствует с интеллектуальной неполноценностью общения эмоциональная неполноценность. Родители в таких семьях не способны развивать у детей эмоциональный интеллект. Дети буквально воспринимают сказанные в шутку слова, так как они не понимают комических положений, не в состоянии почувствовать юмор в словах другого человека. Так как дети не приучены и не умеют видеть в вещах их смешную сторону, то сами они смеются очень редко.

Эмоциональной неполноценности общения также способствует развитие технических средств и вытеснение книги из жизни ребенка. В отличие от современных технических средств, книга способствует развитию речи, мышления, воображения, чувств ребенка. Детская литература побуждает ребенка сопереживать героям, дифференцировать понятия добра и зла, оценивать поступки персонажей. Различные методы и приемы работы над книгой вместе с ребенком усиливают эмоциональное воздействие книги на дошкольника.

Для развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи должна быть разработана программа специальной коррекционной работы, отвечающей следующим требованиям: повышение мотивации к взаимодействию и общению с окружающими людьми; формирование речевой активности при коммуникации; усвоение знаний, норм и правил родного языка; развитие грамматически правильного, последовательного построения высказываний.

На данном этапе развития логопедии существует множество методов и средств, направленных на развитие коммуникативной функции речи дошкольников с общим недоразвитием речи. К таким средствам можно отнести игрушки, виды творческой деятельности, игровую и сценическую деятельность. В совместных играх дети должны учиться взаимодействовать друг с другом, осваивать и развивать коммуникативные навыки посредством речевого общения. Методы развития коммуникации разделены на группы: наглядные, словесные и практические. К наглядным методам относят непосредственное наблюдение (например, за окружающим миром, природой, экскурсии) и опосредованное (рассматривание картин и игрушек, продуктов деятельности человека). Словесные методы предполагают чтение и рассказ художественных произведений, пересказ, беседу индивидуальную и коллективную, рассуждение. Практические методы включают в себя игры-драматизации, инсценировки, пластические этюды, хороводные игры, дидактические игры и упражнения.

Работа по формированию коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи включает методики, направленные на коррекцию речи и коммуникативного развития. Среди таковых можно выделить методику Д.Н. Дубининой и Ю.А. Судоплатовой, где основным средством выступает народная сказка. Воспроизведение народных сказок на основе диалога способствует развитию языкового поведения, коммуникативных функций, монологической речи [5]. Н.К. Ледовских, автор методики, где основой развития коммуникативных навыков является изобразительная деятельность, отмечает, что это именно та область, где процесс выстраивания диалога наиболее динамично развивается на всех этапах реализации творческой идеи [4].

Существуют методики, в которых основой служит игра как средство, направленное на развитие коммуникативных навыков. В процессе игровой деятельности участники взаимодействуют друг с другом, устанавливают контакт, а также развивают диалогическую и монологическую речь, ранее приобретенные навыки и умения. В.К. Воробьевой разработана методика картинно-графического вида для постепенного формирования связной речи [2]. Некоторые авторы отмечают, что, применяя метод творческого описательного рассказа, можно достигнуть положительный результат в формировании и совершенствовании связной речи и, как следствие, в развитии коммуникативных навыков.

Предварительно перед разработкой плана коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных навыков необходимо провести диагностику речи детей и узнать, на каком уровне находятся уже сформированные навыки. Также важно учитывать уровень психического развития. Необходимо проводить регулярные индивидуальные логопедические занятия, направленные на преодоление речевых дефектов с каждым воспитанником. Как уже было сказано выше, речевое развитие дошкольников определяет степень сформированности социально-коммуникативных навыков. Зная психофизические особенности, предпочтения, уровни развития каждого воспитанника можно составить поэтапный план коррекционной работы, включающий диагностический, основной и контрольный этап. Диагностический – подразумевает выявление уровня сформированных коммуникативных навыков. Основной – реализацию составленной работы путем применения методик, которые актуальны для данной группы детей. Используемые средства и методы тоже выбираются исходя из предпочтений и образовательных потребностей воспитанников. Контрольный этап является заключительным, позволяет в динамике оценить проведенную коррекционную работу.

Таким образом, в настоящее время специалистам необходимо разбираться в многообразии методик по повышению уровня коммуникативных навыков и уметь адаптировать их под определенную группу воспитанников с ОНР. Выбор методов и средств неограничен, но важно учитывать интересы и потребности детей. Проводимая коррекционная работа должна носить целенаправленный характер и способствовать повышению уровня коммуникативных навыков у дошкольников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучению родному языку дошкольников: Учеб. пособ. для студ. выс. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 20400 с.
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. М.: Астрель, 20158 с.
3. Микляева Ю.В. Активизация работы с родителями детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 20 № 4.
4. Ледовских Н.К. Изобразительная деятельность детей дошкольного возраста как коммуникативный повод для педагога / Н.К. Ледовских // Детский сад: теория и практика. 20 № 3. С. 106-112.
5. Судоплатова Ю.А. Народная сказка как средство развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста / Ю.А. Судоплатова, Д.Н. Дубинина // Детский сад: теория и практика. 20№ 3. С. 84-89.
6. Шумилова Е.А. Основы социально-коммуникативной компетентности / под ред. Е.А. Шумиловой. Челябинск, 2008.

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Яровая Анна Семёновна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
yar.anna2015@yandex.ru

Демерчян Виктория Сергеевна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
tori3580@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности логопедической работы по формированию грамматических средств речевого общения у старших дошкольников. Представлен анализ теоретической литературы по проблеме, описана структура речевого дефекта и его симптоматика у детей с общим недоразвитием речи. Определены основные направления коррекционной работы, ее этапы и условия формирования грамматически правильной речи старших дошкольников.

Ключевые слова: грамматические средства, общение, речь, дошкольный возраст, онтогенез, логопедическая работа

**FORMATION OF GRAMMATICAL MEANS OF SPEECH COMMUNICATION
IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

Anna S. Yarovaya,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
yar.anna2015@yandex.ru

Victoria S. Demerchyan,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
tori3580@mail.ru

Abstract. The article discusses the features of speech therapy work on the formation of grammatical means of speech communication in older preschoolers. The article presents an analysis of the theoretical literature on the problem, describes the structure of the speech defect and its symptoms in children with general speech underdevelopment. The main directions of correctional work, its stages and conditions for the formation of grammatically correct speech of older preschoolers are determined.

Keywords: grammatical means, communication, speech, preschool age, ontogenesis, speech therapy work

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), задачи речевого развития дошкольников включают владение речью как средством общения и культуры, обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие речевого творчества детей на всех этапах дошкольного детства [6, с. 14]. Формирование и развитие грамматического строя речи детей дошкольного возраста, усвоение ими грамматических норм родного языка является первоначальным условием полноценного речевого и общего развития детей. От того насколько дошкольник овладел грамматическим строем родного языка, в полной мере зависят его умственное и познавательное развитие, способность к коммуникации, к межличностному общению, мыслительной деятельности. Процесс воспитания культуры речевого общения детей дошкольного возраста оказывает бесспорное положительное влияние на духовный мир ребенка и освоение им правил и норм общения со сверстниками и взрослыми.

Изучению вопросов, связанных с формированием и развитием грамматического строя речи, закономерностью и последовательностью ее развития у детей дошкольного возраста, уделяли внимание многие лингвисты, педагоги и психологи, среди которых особенно важное значение представляют работы В.В. Виноградова, М.М. Кольцовой, А.Н. Леонтьева, А.Н. Гвоздева, Ф.А. Сохина, Т.Н. Ушаковой, О.С. Ушаковой, А.М. Шахнаровича и ряда других авторов. Изучению речевого поведения детей с общим недоразвитием речи посвящен ряд фундаментальных и разносторонних исследований (И.Т. Власенко, Л.Н. Ефименкова, И.М. Жукова, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Н.В. Новоторцева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Во многих исследованиях доказано, что ребенок с общим недоразвитием речи самостоятельно не может изучить нормы речи. В связи с этим в современной системе образования особую актуальность приобретает проблема формирования грамматического строя речи детей дошкольного возраста с данной патологией.

В специальной педагогике принята следующая дефиниция понятия «общее недоразвитие речи» (ОНР): это нарушение формирования компонентов речевой системы (словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения). Дети с ОНР имеют нормальный слух, первично сохраненный интеллект. Главными признаками ОНР в дошкольном возрасте являются запоздалое развитие речи, ее замедленный темп, скудный запас слов, возникающие трудности в формировании грамматического и лексического строя речи, дефекты произношения и звукового анализа. Степень выраженности общего недоразвития речи разнообразна. По степени тяжести проявления дефекта условно выделяют четыре уровня ОНР. Первые три уровня выделены и подробно описаны Р.Е. Левиной, четвертый уровень представлен в работах Т.Б. Филичевой [5, с. 87].

В своих исследованиях В.В. Коржевина отмечает, что у детей дошкольного возраста с ОНР возникают трудности в общении, поскольку мотивационная сфера не сформирована. Существующие трудности связаны с комплексом языковых и когнитивных нарушений [3]. При ОНР у детей нарушена коммуникативная функция: взаимодействие детей либо не происходит, либо осуществляется незначительно. ОНР характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы. Наиболее сложным является нарушение словарного состава и грамматической структуры языка. Это связано со сложностью выделения основных характеристик слов; неразвитостью умственных операций сравнения и обобщения; недостаточной активностью поиска слова; нестабильностью связей в языковой лексической системе; ограниченным словарным запасом и др. Тем не менее анализ теоретической литературы показывает, что нарушение грамматического строя при ОНР – это обратимое состояние, требующее своевременной коррекционной работы.

Работа по формированию связной грамматически правильной речи основывается на общих принципах логопедического воздействия, разработанных в отечественной коррекционной педагогике. Ведущими из них являются следующие:

- 1) учет речевого онтогенеза и закономерностей формирования всех компонентов речи;
- 2) овладение основными закономерностями грамматического строя языка на основе формирования языковых обобщений и противопоставлений;
- 3) осуществление тесной взаимосвязи работы над различными сторонами речи – грамматическим строем, словарем, звукопроизношением;
- 4) коммуникативный подход к формированию устной связной речи детей.

По мнению Л.С. Выготского, старший дошкольный возраст характеризуется функциональным многообразием речи, именно в этом возрасте формируются предпосылки развития грамматических средств речевого общения [2]. Специфическое содержание работы по формированию грамматической структуры речи дошкольников определяется стандартами русской грамматики, типичными особенностями ее развития и учетом фактического состояния грамматической стороны детской речи.

Грамматический строй речи – это взаимодействие слов друг с другом в словосочетаниях и предложениях. Грамматика объединяет морфемную, синтаксическую и словообразование. Становление грамматического строя у дошкольников происходит благодаря подражанию речи взрослых [4].

Содержание коррекционной работы по развитию грамматического строя речи включает речевое взаимодействие детей со взрослыми и сверстниками; поддержание зарождения в диалогическом общении новой формы речи – монолога (короткого рассказа), развитие диалогического общения в процессе коллективных бесед, совместного рассказывания, сочинения, поддерживания интереса детей к рассказыванию по собственной инициативе или по предложению взрослого, эмоциональную и выразительную передачу содержания сказки, рассказа, картинки, небольших прозаических текстов, впечатлений из личного опыта, использование выразительных средств языка, чтение наизусть коротких стихотворений, участие в театральной постановке литературных произведений.

Особое внимание при обучении детей тому, как составлять предложения, следует уделять упражнениям, направленным на усвоение прямого и обратного порядка слов в предложении. М.М. Алексеева отмечала важность ускоренного понимания детьми структуры предложений и правильного использования словарного запаса в предложениях различных типов. Для этого дети, по мнению ученого, должны овладеть различными способами объединения слов в предложении, овладеть некоторыми семантическими и грамматическими связями между словами, уметь интонировать предложение [1].

Различные знания ребенок получает не только на занятиях, но и в различных видах детской деятельности и общении со сверстниками и взрослыми. Формирование грамматического строя речи не является исключением. Поэтому его развитию уделяется внимание не только в непосредственно образовательной деятельности (НОД), но и в повседневном общении. Стоит отметить, что наиболее простые формы словоизменения и словообразования формируются у детей в процессе подражания речи окружающих взрослых и сверстников. Более сложные формы требуют систематического и направленного обучения. К ним относится работа над словообразованием и словоизменением, морфемным составом слова, лексико-грамматическими категориями разных частей речи, синтаксическими структурами словосочетания, простого предложения и сложного предложения, текстом.

Морфологические, синтаксические и словообразовательные задачи должны реализовываться комплексно, во взаимосвязи с другими речевыми задачами.

К методам формирования грамматического строя речи можно отнести дидактические игры, игры-драматизации, словесные упражнения, рассматривание картин, пересказ коротких рассказов и сказок.

Дидактические игры в связи со своей динамичностью, эмоциональностью являются эффективным средством закрепления грамматических навыков и дают возможность в игровой форме, ненавязчиво получать новые знания и закреплять уже полученные. Для развития грамматического строя речи с детьми организовываются дидактические игры с игрушками, предметами и картинками, словесные игры. К каждой дидактической игре четко определяется программное содержание. Так, например, к наглядному материалу предъявляются следующие требования: узнаваемость детьми, эстетическая оформленность, приближенность к реальным предметам, соответствие возрастным и психофизиологическим особенностям детей. Отличительной чертой игр-драматизаций является разыгрывание сценок с игрушками. Сначала режиссером бывает сам педагог, позднее – ребенок. Словесные игры и упражнения помогают решать не только задачи речевого развития, но и развивают различные свойства внимания, памяти, поддерживают положительный эмоциональный фон, а также особый контакт педагога с детьми. Для формирования умения строить простые и сложные предложения используется такой метод, как рассматривание картин. Уникальным по эффективности при обучении детей построению предложений является пересказ художественных произведений, которые являются образцом, эталоном грамматически правильной речи.

Методических приемов, используемых на занятиях с детьми, очень много. Их применение зависит от содержания занятия, этапов формирования навыков, от возраста детей и их речевых возможностей. Ведущими из них при обучении грамматическим навыкам являются образец, объяснение, указание, сравнение, повторение, исправление, подсказка, создание проблемных ситуаций, вопросы оценочного характера, привлечение детей к исправлению ошибок, напоминание о том, как сказать правильно, раскрытие словообразовательного и лексического значения. Эти приемы помогают предупредить ошибки детей, обратить их внимание на правильность высказывания.

Логопедическая работа по совершенствованию и практическому усвоению навыков грамматического оформления высказывания у старших дошкольников с ОНР предполагает решения множества задач:

1) помочь детям практически освоить морфологическую систему родного языка (изменение по родам, числам, лицам, временам);

2) помочь детям в овладении синтаксической стороной: учить правильному согласованию слов в предложении, построению разных типов предложений и сочетанию их в связном тексте;

3) сформировать представление о нормах словообразования и словоизменения.

Для формирования грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи определены следующие этапы логопедической работы:

1) понимание грамматических форм слов;

2) формирование процессов словоизменения и словообразования;

3) грамматическое оформление фразы.

К организации работы по формированию грамматического строя речи предъявляются следующие требования:

1) создание благоприятной речевой среды, способствующей формированию грамматически правильно оформленного высказывания и стимулирующей к активной речевой деятельности;

2) учет возрастных особенностей и поэтапности формирования грамматической стороны речи;

3) создание условий для полного и качественного усвоения детьми практической грамматики;

4) обучение грамматическим навыкам, трудно усваиваемым в ходе повседневной жизни;

5) отбор речевого материала, ориентированного на освоение практических знаний основ грамматики с учетом речевых возможностей, возрастных и индивидуальных особенностей детей;

6) поэтапное освоение практических навыков словоизменения и словообразования;

7) организация деятельности по формированию и развитию грамматического строя речи через моделирование специальной, совместной со взрослым деятельности, через общение ребенка с педагогом и сверстниками.

Условия формирования грамматически правильной речи:

1) создание благоприятной языковой среды, повышение речевой культуры взрослых;

2) целенаправленное обучение трудным грамматическим формам с целью предупреждения ошибок;

3) практическое усвоение грамматических навыков в различных видах деятельности;

4) своевременное обследование уровня сформированности грамматических средств речевого общения и его коррекция.

От точной интерпретации результатов обследования, анализа ошибок детской речи, правильного выбора методов и приемов работы с детьми зависит успешность коррекционной работы по развитию грамматического строя речи.

Таким образом, систематическая и планомерная коррекционная работа, построенная с учетом особенностей формирования грамматического строя речи в онтогенезе и ведущей деятельности дошкольников (игровой), позволит повысить эффективность занятий с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР, уровень их речевого развития, будет способствовать развитию коммуникативных навыков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М: Академия, 20 400 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч. Т. 2. М.: Педагогика, 19504 с.
3. Коржевина В.В. Развитие вербальных средств общения у детей 3-4 лет с недоразвитием речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 20 19 с.
4. Рудик О.С. Развитие речи детей 4-5 лет в свободной деятельности: Метод. реком. / О.С. Рудик. М.: ТЦ Сфера, 20 192 с.
5. Филичева Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи / Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М., 19С. 137-250.
6. Яшина В.И. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Пособ. для самост. работы / В.И. Яшина, М.М. Алексеева, В.Н. Макарова. М.: Академия, 20192 с.

РАЗДЕЛ 3. Междисциплинарные исследования

УДК 61

АФФЕКТИВНЫЕ НАРУШЕНИЯ У МУЖЧИН СТАРШЕГО ВОЗРАСТА В БЕСПЛОДНОМ БРАКЕ

Гарданова Жанна Робертовна,

Российский национальный исследовательский медицинский университет
им. Н.И. Пирогова,
г. Москва, Россия

Петров Никита Игоревич,

Российский национальный исследовательский медицинский университет
им. Н.И. Пирогова,
г. Москва, Россия

Ильгов Вячеслав Иванович,

Российский национальный исследовательский медицинский университет
им. Н.И. Пирогова,
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются аффективные нарушения, проявляющиеся у мужчин старшего возраста в бесплодном браке. Представлен обзор эффективных методов лечения бесплодия при помощи вспомогательных репродуктивных технологий.

Ключевые слова: пограничные психические расстройства, методы психокоррекции, аффективные нарушения здоровья

AFFECTIVE DISORDERS IN OLDER MEN IN INFERTILE MARRIAGE

Zhanna R. Gardanova,

Pirogov Russian National Research Medical University,
Moscow, Russia

Nikita I. Petrov,

Pirogov Russian National Research Medical University,
Moscow, Russia

Vyacheslav I. Ilgov,

Pirogov Russian National Research Medical University,
Moscow, Russia

Abstract. The article deals with affective disorders that manifest themselves in older men in a barren marriage. An overview of effective methods of infertility treatment using assisted reproductive technologies is presented.

Keywords: borderline mental disorders, methods of psychocorrection, affective disorders health

Актуальность исследования основных психологических механизмов формирования пограничных психических расстройств и психологических особенностей реагирования у мужчин с мужским фактором бесплодия, а также разработка соответствующих методов психокоррекции остается высокой.

Супружеские пары, которым установили диагноз бесплодия, переживают тяжелый психологический стресс на этапе постановки диагноза и потом в процессе всего периода лечения бесплодия. Большинство супружеских пар, испытывающих трудности с зачатием, как правило, субфертильны и при соответствующем лечении наступление беременности возможно.

В настоящее время имеются эффективные методы лечения бесплодия при помощи вспомогательных репродуктивных технологий. Участие супругов в программе лечения с использованием методов вспомогательных репродуктивных технологий (ВРТ) требует от них определенных физических, материальных и, что не менее важно, психологических ресурсов. Эффективность психологического сопровождения пациентов в программе ВРТ подтверждена рядом работ как зарубежных, так и отечественных авторов. Большое количество исследований посвящено изучению отношений в семейных парах или же психологическим особенностям бездетных женщин с трубно-перитонеальным фактором бесплодия.

Недостаточно изучен вопрос об особенностях эмоционально-волевой сферы мужчин в программе ВРТ, что и определяет актуальность нашего исследования. В структуре супружеского бесплодия 75% составляет женское бесплодие, 45% – мужское, 22% – мужской и женский фактор.

Высокая частота встречаемости бесплодия у супружеских пар в возрасте до 35 лет показывает необходимость изучения психологического состояния супругов до программы ВРТ. По литературным данным, большое число работ посвящено изучению эмоционального состояния у женщин. В настоящее время актуален вопрос изучения психологического состояния у мужчин в программе ВРТ.

Аффективные нарушения у мужчин в бесплодном браке встречаются более чем у 72% пациентов, обращающихся за помощью в лечении бесплодия в программах ВРТ (Д.Ф. Хритинин, Е.В. Кулакова, Ж.Р. Гарданова, 2017). Работа содержит подробное описание актуальности данного вопроса, правильно определена новизна исследования, заключающаяся в изучении эмоционально-личностной сферы у мужчин в бесплодном браке в программе вспомогательных репродуктивных технологий в выборке, где все пациенты вступают в программу ВРТ после не менее трех неудачных попыток ЭКО. В данное исследование включены все пациенты с предварительным исследованием спермограммы на апоптоз и возможные генетические заболевания, что определяет ее новизну [12].

Место эмоционально-личностной сферы в структуре личности и ее взаимосвязь со сторонами психики описаны в трудах К. Изарда, А.Г. Ковалева, Н.Д. Левитова, А.Н. Леонтьева, П.В. Симонова и других ученых.

Эмоционально-личностная сфера определяет содержание, качество и динамику эмоций, чувств и волевых характеристик человека. Основные аспекты эмоциональности проявляются в ситуациях, имеющих особую силу и преимущество в данный момент. Они существуют только вместе с другими параметрами личности, такими как мировоззрение, нравственность, воля, мотивации.

Волевая сфера личности проявляется в том, как она может управлять различными психическими процессами, своей деятельностью, а также в том, как она сама себя определяет.

У волевой сферы имеется множество функций, одними из которых являются: выделение целей, задач и мотивов, а также регулирование мотивов к действию (отбор

более важных и выгодных из них), мобилизация физических и психических способностей в ситуации преодоления препятствий на пути достижения целей.

Эмоции и воля нередко объединяются в одну эмоционально-личностную сферу. Тем не менее разные исследователи этой проблемы рассматривают отдельно эмоциональную сферу и личностную сферу. Эмоциональная сторона регуляции занимает место в психологической структуре личности, и взаимоотношения с другими сторонами психики достаточно целостно описываются в работах В.К. Вилюнаса, Ч. Дарвина, К. Изарда, П.К. Анохина, В. Джеймса, П.В. Симонова и других ученых [4].

При этом распределение труда на этой основе достаточно условно, так как эмоционально-волевое регулирование тесно связано. В.К. Вилюнас, анализируя учение об эмоциях, отмечает, что многие теории рассматривают только отдельные случаи возникновения эмоций, затрагивают только определенный аспект проблемы и не характерны для желаемой непрерывности. И все же он тоже приходит к выводу, что для эмоциональных явлений не может существовать единой теории [7].

В XIX в. философы стали серьезно задумываться о сущности и природе эмоций, и в этом отчете появились два основных подхода. Приверженцы интеллектуальной позиции (лучший представитель – И.-Ф. Гербарт) решили, что проявление органических эмоций – это результат психических проявлений. Согласно Гербарту, эмоция – это некая связь, которая устанавливается между различными представлениями. Эмоция является психическим нарушением, вызванным определенным конфликтом между данными представлениями [12].

Сенсуалисты – представители другой стороны – настаивали на противоположном. По их мнению, органические реакции могут влиять на психические проявления. Ф. Дюфур, опровергая идею о том, что страсть является источником души, дает информацию о связи между эмоциями и нервной системой, возбуждении в мозг [10].

Основатель теории эволюции Чарльз Дарвин в книге «Выражение эмоций у человека и животных» описывает, как развивались, изменялись и формировались эмоции людей в процессе эволюции. Согласно его гипотезе, в жизни человека эмоции играют либо положительную роль, либо являются остатками от тех эмоций и реакций, которые были полезны их предкам во времена их существования, но на данном этапе развития потеряли свою актуальность.

Например, во время гнева у человека происходит расширение периферических сосудов, внешне можно наблюдать гиперемию (покраснение) лица, тахипное (учащенное дыхание) и повышение тонуса мышц. Такое явление получило условное название «борьба или бегство».

В своих исследованиях Ч. Дарвин доказал, что у современных людей и у их предков, живших за много лет до нашей эры, выражение чувств, эмоций, а также их развитие в процессе онтогенеза имеют большое сходство [9].

Предположения и идеи, о которых говорил Дарвин, стали основой для создания многих теорий об эмоциях, а также послужили основой для «периферической» теории У.Джемса - Г. Ланге.

Авторы данной теории доказывают, что в зависимости от воздействия окружающей среды проявляются эмоции, вызывающие физиологические и физические изменения в организме человека. У каждой эмоции есть определенный набор физиологических проявлений. Внешние проявления могут вызывать некоторые изменения в работе сердца, дыхании, кровообращении, мышечном тоне.

В организме при различных эмоциях появляются разные ощущения, из которых и составляется переживание эмоции. Следуя теории Джемса-Ланге, все происходит в следующем порядке: мы опечалены, потому что плачем; боимся, потому что дрожим; приведены в ярость, потому что бьем. Если бы перед восприятием не было телесных проявлений, то, по данной теории, отсутствовала бы эмоция [6].

Советский физиолог, изучавший высшую нервную деятельность, П.К. Анохин в своих трудах утверждал, что эмоции являются таким физиологическим явлением организма, которое помогает животному, в частности человеку, приспособиться к различным изменениям окружающей среды. Согласно его теории, отрицательные эмоции возникают тогда, когда животное (или человек) испытывает какую-либо потребность. Физиологическое состояние организма при этом направлено на скорейшее удовлетворение потребностей. Положительные же эмоции являются фактором, направленным на укрепление и запоминание состояния, во время которого потребность удовлетворена. Это помогает животному (или человеку) в дальнейшем направить свои силы на поиск пути, при котором потребность будет удовлетворена. Если же предыдущий путь не может помочь в решении проблемы, то может возникнуть беспокойство, которое будет направлено на поиски иных путей решения проблемы.

Систематическое повторение удовлетворения потребностей, при котором животное (человек) испытывает положительные эмоции, приводит к запоминанию и обучению [7].

Представители психоаналитического направления удерживали свое внимание только на эмоциях негативных, которые возникали в результате конфликтных влечений. Вследствие этого они отмечают в аффекте три составляющих:

- энергетический компонент инстинктивного влечения («заряд» аффекта);
- процесс «разрядки»;
- восприятие конечной разрядки (или переживание эмоции).

К разряду когнитивистского направления можно отнести П.В. Симонова, выдвинувшего «информационную» теорию эмоций, в которой он предполагает, что эмоции помогают заполнить недостатки определенной информации. Люди могут действовать «правильно» благодаря эмоциям, несмотря на то что могут находиться в условиях дефицита какой-либо информации. То есть, по концепции П.В. Симонова, эмоции – это «особого рода» знания.

Другие работы посвящены аспекту регулирования деятельности. Единой, точной терминологии определения понятия воли не существует; многие ученые работали над созданием объединения учения о воле, но ясной терминологии так и не появилось. В психологии волю понимают как способность живого существа регулировать свои собственные действия, помогающие справляться не только с внутренними, но также и с внешними трудностями, которые могли возникнуть при исполнении каких-либо запланированных действий.

К числу известных направлений в изучении проблемы воли относятся гетерономные и волюнтаристские теории. Гетерономные теории объединяют волевые действия со сложными психическими невольного характера ассоциативными и интеллектуальными процессами. Г. Эббингауз приводит пример того, как ребенок инстинктивно тянется к пище и устанавливает связь между сытостью и пищей.

Механизмы эмоционально-личностной регуляции переплетены настолько тесно друг с другом, что можно говорить об эмоционально-волевой регуляции деятельности. В теоретическом плане можно разделить эмоциональную и волевую сторону регуляции, но в психолого-педагогическом исследовании правильнее рассматривать эмоционально-волевой механизм регуляции как единое целое.

Восприятие внешних факторов приводит к изменениям не только в эмоциональной и волевой сферах, но и в самоопределении человека.

С точки зрения психологии самоопределение рассматривается как осуществление выбора индивидуальных ценностных ориентаций, целей и осознанного понимания того, что лишь сам человек несет ответственность за принятие решения в выборе и построении профессиональной карьеры. С.Л. Рубинштейн рассматривал самоопределение

как принятие внешних обстоятельств во внутренний план, осознание и работу по их реализации [5].

По мнению В.Ф. Сафина и Г.П. Никова, самоопределившаяся личность – это человек, твердо осознавший свои идеалы, цели, жизненные планы и свои реальные возможности, причем детерминантой профессионального самоопределения являются: выстроенный образ своего будущего, саморегуляция поведения и волевые усилия. Таким образом, психологический механизм профессионального выбора всегда социально обусловлен. И.С. Кон утверждает, что любое жизнеописание человека отвечает всего на четыре вопроса: чем человек занимается; какова его предметная деятельность; как он сам к ней относится; каковы его взаимоотношения с другими людьми. Выбор профессии меняет будущую жизнь человека: степень свободы творчества, место жительства, уровень материальных благ и социальной ответственности. Процесс самосознания как составная часть процесса социализации также претерпевает в юношеском возрасте изменения, так как именно в этот момент происходит становление устойчивого образа «Я». Процесс построения устойчивого образа своей личности формируется по следующим направлениям:

1. Происходит осознание своего внутреннего мира. Юноша впервые начинает ощущать свою индивидуальность, понимает взаимосвязь внешних событий и действий с личными эмоциями.

2. Осознается необратимость времени, смысла своего существования здесь и сейчас. Факт неизбежности смерти дает толчок к мыслям о смысле жизни, ее цели, о своих мечтах, о возможных перспективах, о возможном будущем. Идеалы и образцы поведения, приобретенные на предыдущем этапе возрастного развития, пересматриваются, переосмысливаются, трансформируются [7].

Во время лечения бесплодия мужчины вынуждены менять образ жизни, менять отношение к привычным действиям и формировать новые стратегии совладания со стрессом. Мужчины, которые репродуктивно здоровы, становятся более заботливыми к своим супругам. В парах, где выявляется мужской фактор бесплодия, мужчины вынуждены проходить курс лечения, принимать препараты, менять привычки. В таких случаях большинство мужчин находятся в ожидании заботы от своих супруг. Семейная структура начинает претерпевать изменения. Формирование позитивных эмоций, взаимная поддержка, умение проявить заботу являются основными эмоционально-поведенческими навыками, которые супруги постепенно вырабатывают во время проведения лечения бесплодия в программе вспомогательных репродуктивных технологий.

Таким образом, ожидание результатов лечения в программе вспомогательных репродуктивных технологий (ВРТ) – очень напряженный период для мужчин и женщин. Когда лечение не удается, пары окончательно сталкиваются с бесплодием лицом к лицу, поэтому плохой опыт лечения часто означает нежелание возобновлять новые попытки, и встает вопрос о проведении дальнейшего лечения [8]. Это может негативно сказаться на психосоциальном функционировании мужчин и женщин. После неудачного ВРТ пары могут испытывать сильное напряжение, разочарование, также часто возникают такие реакции, как грусть, гнев, депрессия. Чувство вины, беспомощности и потери были наиболее характерны для пар, которые испытали неудачный опыт лечения. Пары также могли чувствовать себя обманутыми, так как после всех испытаний во время лечения они ничего не получили взамен. Отсутствие адаптации к неудачному ВРТ проявлялось в высоком уровне беспомощности и определяло негативные прогнозы дальнейшего лечения [12]. Было также подтверждено, что повышенные уровни тревоги и депрессии могут способствовать снижению числа успешно наступивших беременностей [10].

Реакции на неудачный опыт лечения представляют собой комплекс взаимодействующих стрессовых аспектов как самих лечебных процедур, так и эффекта переживания бесплодия, с которым после неудачной попытки пациенты вновь столкнулись лицом к лицу. Различия в результатах, полученных до и после лечебных процедур, могут свидетельствовать не только о стрессе, вызванном негативным исходом, но и быть результатом ранее нереально высоких ожиданий успешного завершения лечения, которые могут функционировать как стратегии совладания со стрессом и тревогой от процедур ВРТ [12].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айзятулова Э.М. Личностные особенности, отношение к болезни, уровень тревожности у женщин в бесплодном браке // Медицинская психология. 20№ 3.
2. Алташина М.В. Фертильность мужчин репродуктивного возраста с избыточной массой тела и эффективности программ вспомогательных репродуктивных технологий у данной категории пациентов. Эндокринология: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2018.
3. Бреслав Г.М. Психология эмоций. М.: Смысл; Академия, 20
4. Венгер Л.А. Психология / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. М., 20
5. Веракса А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5–7 лет. Мозаика-Синтез, 20
6. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во МГУ, 20
7. Вилюнас В.К. Психологические механизмы биологической мотивации. М., 20
8. Воробьева О.В. Психовегетативный синдром, ассоциированный с тревогой (вопросы диагностики и терапии) // РМЖ. 20Т. № С. 1696-16
9. Вундт В. Основы физиологической психологии. Чувства и аффекты. СПб., 20Вып. 55 (Т. 3. Г- Л., XVI). С. 2
10. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 20Т.2.
11. Гарданова Ж.Р. Пограничные психические расстройства у женщин с бесплодием в программе экстракорпорального оплодотворения и их психотерапевтическая коррекция: Автореф. дис. ... д-ра мед. наук. М., 2035 с.
12. Гарданова Ж.Р., Вепренцова С.Ю., Хритинин Д.Ф., Бурма А.А., Ильгов В.И. Опыт работы психотерапевтических групп для женщин, страдающих психологическим бесплодием // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. 20№ С. 39-43.

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНЫХ РЕАКЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Гарданова Жанна Робертовна,

Российский национальный исследовательский медицинский университет
им. Н.И. Пирогова,
г. Москва, Россия

Штурмин Филипп Сергеевич,

Российский национальный исследовательский медицинский университет
им. Н.И. Пирогова,
г. Москва, Россия

Ильгов Вячеслав Иванович,

Российский национальный исследовательский медицинский университет
им. Н.И. Пирогова,
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается специфика тревожных реакций в медицинской практике. Приведен анализ научной литературы по проблеме и представлена дефиниция понятия разными специалистами.

Ключевые слова: тревожность, психосоматическое здоровье, тревожные реакции, классификации тревожных реакций

FEATURES OF ANXIETY REACTIONS IN THE PROFESSIONAL WORK OF MEDICAL WORKERS

Zhanna R. Gardanova,

Pirogov Russian National Research Medical University,
Moscow, Russia

Philip S. Shturmin,

Pirogov Russian National Research Medical University,
Moscow, Russia

Vyacheslav I. Ilgov,

Pirogov Russian National Research Medical University,
Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the specifics of anxiety reactions in medical practice. The analysis of the scientific literature on the problem is given and the definition of the concept by different specialists is presented.

Keywords: anxiety, psychosomatic health, anxiety reactions, classification of anxiety reactions

Введение

Одной из наиболее актуальных проблем психологии, затрагивающей качество жизни и профессиональную эффективность человека, является проблема тревожности в профессиональной деятельности. С позиции оценки влияния на психосоматическое здоровье человека особого внимания заслуживает развитие тревожных реакций у медицинских работников. Тревожность, являясь достаточно распространенным явлением в рамках жизнедеятельности человека, занимает важное место среди его негативных переживаний. Рост динамики и активности в профессиональной и социальной среде приводит к дополнительным негативным переживаниям. Данные переживания имеют непосредственное отношение к стремлению соответствовать повышающемуся уровню социальных требований и требований рынка труда.

Индивидуальное стремление обеспечить свое профессиональное конкурентное превосходство и рост профессиональной ответственности перед человеком, ведущим трудовую деятельность, в большинстве случаев повышает уровень тревоги и приводит к возникновению хронических тревожных и депрессивных расстройств. Специалисты, обладающие в характере чертами застревающего типа (по типам акцентуации личности в классификации К. Леонгарда), будут способны на большую эффективность и работоспособность, несмотря на стрессовые ситуации. Обладающие педантичным типом характера будут испытывать повышенную тревожность при отсутствии четкости и спланированности, которые зачастую отсутствуют в работе сотрудников медицинской сферы, связанных с экстренной медициной. Стресс и профессиональное выгорание крайне негативно сказываются на представителях аффективно-лабильного (циклотимного) типа.

Безусловно, состояние тревоги негативно сказывается на продуктивности деятельности, работоспособности и эффективности профессиональных и социальных коммуникаций. Данное отклонение способствует развитию соматических заболеваний. Своевременное оказание профессиональной психотерапевтической помощи позволяет снизить риск наступления и предотвратить последствия тревожных расстройств и их негативных проявлений.

Исходя из профессиональной точки зрения, следует различать виды тревоги. В некоторых случаях мы говорим о тревоге как о характерном свойстве личности, в других же случаях мы различаем ее как состояние.

Понятие «тревога» было введено в психологию З. Фрейдом (1925), различавшим страх как таковой, конкретный страх и неопределенный, безотчетный страх – тревогу, носящую глубинный, иррациональный, внутренний характер [1]. Тревога, с точки зрения Фрейда, является функцией «Эго» и предупреждает «Эго» о надвигающейся опасности, угрозе, помогая личности реагировать в подобных ситуациях (ситуациях опасности, угрозы) безопасным, адаптивным способом [2].

Тревога рассматривается в психологии как неблагоприятное по своей эмоциональной окраске состояние или внутреннее условие, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий. По мнению Ч.Д. Спилбергера, она представляет собой генерализованный, диффузный или беспредметный страх, источник которого может оставаться неосознанным [3].

Состояние тревожности широко рассматривалось в работах зарубежных психологов (А. Адлер, А. Бек, Р. Фримен, Р. Лихи, Ч.Д. Спилбергер, О. Ранк, З. Фрейд и др.) и отечественных авторов (В.М. Астапов, Л.В. Бороздина, Б.С. Братусь, Н.Д. Левитов, В. Н. Мясищев, Т.А. Немчин, А.М. Прихожан, К.Р. Сидоров и др.).

Авторы, которые изучали вопросы формирования тревожности, стремились определить и описать состояние тревоги, а также выявить причины ее возникновения. Среди множества причин возникновения тревожных состояний можно выделить как физиологические, так социальные причины.

По результатам опроса «Тревожные расстройства в России», проведенного Российским обществом психиатров в 2017 г., 59,4% пациентов предъявляют жалобы на тревогу и/или тревожные переживания, 45,7% – имеют развернутый тревожный синдром (хроническую тревогу в сочетании с ее вегетативными проявлениями и поведением избегания), в том числе в сочетании с другой клинически значимой психопатологической симптоматикой, а 20,2 % – изолированный тревожный синдром (т.е. тревожный синдром, не являющийся составной частью других психопатологических синдромов) [4].

Проявления тревожных расстройств снижают естественную сопротивляемость заболеваниям, работоспособность и качество жизни у медицинских сотрудников. В связи с этим высокую актуальность имеет необходимость проведения своевременной психокоррекции, в частности методом когнитивно-поведенческой терапии в клинической практике при тревожных расстройствах в профессиональной трудовой деятельности. Это позволит повысить эффективность работы медицинских работников, улучшить коммуникативный аспект взаимодействия с пациентами и увеличить уровень их эмоциональной и профессиональной устойчивости в условиях роста стрессовых факторов среды.

Проблема тревожных состояний является достаточно давним объектом исследований многих специалистов. Надлежащий уровень тревоги определяет способность справляться со многими трудностями и возможности человека на пути к реализации своего социального и профессионального потенциала.

Достаточно однозначные результаты дает экспериментальное изучение влияния тревоги на эффективность деятельности человека. Отвечающий ситуации уровень тревоги может способствовать успешной деятельности в относительно простых для человека ситуациях, а препятствует в сложных [5].

Если смотреть на проявления тревожности объективно, то из нее возможно извлекать определенную пользу, способную привлечь внимание к опасности и возможным трудностям. Данная реакция может быть сигналом для мобилизации сил с целью достижения положительных результатов в своей деятельности и повышения уровня естественной адаптивности. Низкий или отсутствующий уровень тревоги может препятствовать нормальной продуктивной деятельности.

Низкая тревожность может обуславливать плохую эффективность деятельности. Все зависит, очевидно, от вида деятельности, которым человек занимается. Например, по данным Е.П. Ильина, низкий, по оценкам педагогов, уровень таких профессионально важных качеств, как трудолюбие, эмоциональная выразительность, артистичность, наблюдался у учащихся хореографического училища, которые имели не только высокую, но и низкую степень тревожности (причем лиц со средней было больше, чем с высокой). Вместе с тем высокий уровень этих качеств наблюдался у учащихся с высокой и средней степенью тревожности, но не с низкой [6].

Но тем не менее и чрезмерно высокий уровень тревожности способен повлечь за собой дезадаптацию и дезорганизацию поведения с негативными последствиями для профессиональной деятельности.

Как показали Р. Кэттелл и И. Шрейер, высокий уровень тревожности снижает успешность профессиональной деятельности. Повышенная личностная тревожность, по данным Ю.А. Цагарелли (1979), отрицательно влияет на успешность концертно-исполнительской деятельности музыкантов. Спортивные психологи (В.М. Миленин, 1970) установили: спортсмены, которым присуща высокая степень тревожности, на от-

ветственных соревнованиях, как правило, выступают плохо. Поскольку тревожность и страх тесно связаны, рядом видов спорта (прыжки в воду, парашютный спорт) люди с высокой личностной тревожностью практически не занимаются, причем это касается не только спортсменов высокого класса, но и новичков. Кроме того, по данным Н.П. Фетискина (1981), подобные люди менее устойчивы к монотонной работе, чем лица с низкой тревожностью [6].

В свою очередь, стоит отметить, что высокая тревожность чаще встречается у людей с мягким (либеральным) стилем деятельности, чем у жестких (Н.А. Буксеев, 1987), а люди с высокой личностной тревожностью обладают более низкой самооценкой и авторитарным стилем основной деятельности (проводились исследования учителей), избегают социальных контактов [6].

Следует отметить, что стремление снизить или сохранить на приемлемом уровне тревогу при выполнении своих профессиональных обязанностей и тем самым снизить уровень профессиональных рисков совершения ошибок является достаточно популярным запросом как со стороны работающих специалистов, так и со стороны их работодателей.

Психологическая литература изобилует различными определениями понятия тревоги. Тем не менее многие авторы сходятся во мнении, что понятие тревоги следует дифференцировать и рассматривать как ситуативное проявление и как неотъемлемую часть характера человека, указывающую на некоторые личностные его характеристики.

По мнению А.М. Прихожан, тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного исхода, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [7].

Исходя из определения С.С. Степанова, тревожность – это переживание эмоционального неблагоприятного исхода, связанное с предчувствием опасности или неудачи [8].

Тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека переходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях. Так определяет тревожность Р.С. Немов [9].

Тревожность, по мнению Б.Г. Мещерякова, – это индивидуальная психологическая особенность, которая выражается в склонности человека к нередким сильным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения [10].

И.В. Вачков определяет тревожность следующим образом: психологическая особенность, устойчивое свойство человека, свойственная для него черта [11].

Исходя из представленных выше определений, можно заключить, что термин «тревожность» отражает некое состояние человека с выраженным беспокойством, отрицательными эмоциями, опасениями и переживаниями.

История исследования природы проявления тревожных состояний накопила значительный багаж, определяющий классификации и виды тревоги. Многие авторы, проводя исследования, структурировали критерии влияния и специфику возникновения тревожных состояний под разными углами с учетом индивидуальной специфики и отдельных аспектов своего исследования.

В зависимости от того, откуда исходит угроза для «Эго», психоаналитическая теория З. Фрейда выделяет три типа тревоги:

- реалистическая тревога;
- невротическая тревога;

- моральная тревога.

Реалистическая, или объективная, тревога является ответом на действительно угрожающие опасности окружающего мира.

Невротическая тревога отражает страх наказания. В данном случае под страхом наказания подразумевается неконтролируемое проявление потребностей «Ид», возникающих в результате импульсов «Ид» и переживания о том, что они будут осознаны, но не контролируемы. Невротическая тревога – опасение того, что «Эго» будет не способно сдержать побуждения на уровне инстинктов (сексуальные, агрессивные). Таким образом, З. Фрейд описывал тревогу как следствие страха перед сотворением ужасных действий, влекущих за собой негативные последствия.

Моральная тревога базируется на ожидании реакции со стороны «Супер-эго» в виде наказания за поведение, не соответствующее стандартам и нормам, принятым в обществе. Вследствие моральной тревоги у человека может развиваться чувство стыда или вины за совершенные поступки [2].

Вследствие проявления тревоги возникает активация защитных механизмов [12].

На сегодняшний день в психологии также выделяют два вида тревоги: мобилизующую и расслабляющую. Мобилизующая тревога дает дополнительный импульс к деятельности, в то время как расслабляющая – снижает ее эффективность вплоть до полного прекращения [13].

Уровень тревожности – это характерная особенность активной деятельности человека. Каждому человеку характерен некоторый отличительный уровень тревожности. Он отличает его от других людей и определяет оптимальный уровень тревожности, то есть эффективную тревожность. В каждом отдельном случае это определитель самоконтроля и благополучия при достижении успешного баланса уровня тревоги.

В профессиональной литературе чаще всего встречается разделение тревожности на два вида:

- ситуативная тревожность;
- личностная тревожность.

Ситуативная тревожность – явление, из самого названия которого следует понимание возникновения беспокойства, основанного на ожидании значимых позитивных или негативных жизненных ситуаций. Работает чаще как механизм мобилизации, способный спровоцировать адаптационные механизмы психики человека, направленные на нормализацию его реакции и действий в сложившейся ситуации.

Личностная тревожность чаще определяется как низкий порог восприятия средовых условий, способных спровоцировать тревожное состояние при минимальных значениях объективной угрозы для существования или иной деятельности человека. Данное состояние имеет хроническую форму, что сказывается на многих аспектах личности человека и создает условия для выраженного подавленного настроения, затруднений в сфере профессиональных и социальных коммуникаций, а также общего снижения уровня самооценки человека.

А.М. Прихожан отличает виды тревожности на основе ситуаций, связанных:

- с процессом обучения – учебная тревожность;
- с представлениями о себе – самооночная тревожность;
- с общением – межличностная тревожность [14].

В классической профессиональной литературе уровень тревожности может определяться как: низкий (норма) и высокий (дезадаптивный), а в некоторых случаях –

связанный с профессиональной деятельностью: конструктивный, деструктивный и недостаточный.

А.М. Прихожан также выделяла открытые и закрытые формы тревожности, основанные на вербальных и невербальных выражениях поведенческих характеристик.

Открытая:

- тяжелая (острая), нерегулируемая тревожность;
- регулируемая и компенсирующая тревожность;
- культивируемая тревожность.

Закрытая (замаскированная «маска»):

- агрессивность;
- чрезмерная зависимость;
- апатия;
- лживость;
- лень;
- чрезмерная мечтательность [10].

С позиции оценки влияния на психосоматическое здоровье человека особого внимания заслуживает развитие тревожных состояний у медицинских работников. Важность своевременной идентификации и психокоррекции тревожных состояний медицинских работников связана с тем фактом, что данные работники проживают не только личные, семейные проблемы и испытывают из-за них стресс, но также вовлечены в переживание стресса своими пациентами в совокупности с профессиональным стрессом от осознания значимости и возможных последствий собственных действий.

В развитых странах для сотрудников медицинской сферы проводятся специальные тренинги, позволяющие специалистам выразить свои эмоции, получить эмоциональную поддержку и снизить уровень стресса за счет возможности обсудить свои проблемы с профессиональным специалистом-психологом. В некоторых странах психологическая профилактика профессионального эмоционального выгорания закреплена на уровне законодательства страны. В России в последние годы также осуществляется разработка и внедрение программ психологической реабилитации и помощи сотрудникам медицинской сферы [15].

Заключение

Анализ современной профессиональной и научной литературы в сфере психологии показывает, что существует много классификаций и видов тревожности. Многие авторы смотрят на данную проблематику в соответствии с теми задачами, которые отражали их исследования и изыскания. Медицинские работники регулярно испытывают тревожные реакции во время стрессовых ситуаций. Своевременная коррекция тревожных реакций у медиков позволит повысить уровень производительности труда, эффективность работы и улучшить качество жизни медицинских работников. Результатом работы ученых, которые раскрыли понимание проблемы, является вывод, что тревожность как психологическое явление рассматривает специфику индивидуальности отдельной личности и ее склонность к переживанию беспокойства и тревоги. В настоящее время данная тема, учитывая современные особенности в профессиональной деятельности, является актуальной и важной, особенно среди медиков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Ассоциация детских психиатров и психологов; В.В. Абраменкова, Н.Н. Авдеева, М.Ю. Арутюнян и др.; под ред. С.Ю. Циркина. СПб.: Питер, 20750 с.
2. Соловьева Л.С. Справочник практического психолога: Психотерапия. М: АСТ; СПб.: Сова, 20С. 575 с.
3. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Тревога и тревожность: Хрестоматия [учеб. пособ.] / сост. В.М. Астапов. СПб.: Пер Сэ, 20С. 85-99.
4. Незнанов Н.Г., Мартынихин И.А., Мосолов С.Н. Диагностика и терапия тревожных расстройств в Российской Федерации: результаты опроса врачей-психиатров // Современная терапия психических расстройств. 20№ 2. С. 4; 2-56 с.
5. Катygин Ю.А., Умнов В.П. Связь тревожности как свойства личности с некоторыми психофизиологическими характеристиками / Психофизиология. Л, 19С. 46-49.
6. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004, 701 с. С. 18.
7. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. СПб.: Питер, 20192 с.
8. Степанов С.С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога родителям. М., 19С. 138.
9. Немов Р.С. Общая психология: Учебник для вузов / Р.С. Немов. М.: Юрайт, 201007 с.
10. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 20С. 1672 с.
11. Вачков И.В. Тревожность, тревога, страх: различение понятий / И.В. Вачков // Школьный психолог. 20№ 8. С. 7-8.
12. Шмаков В.М. О психоаналитической теории личности З. Фрейда и периодизации психического развития [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oppl-ural.ru/node>
13. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг общения с ребенком (период раннего детства). СПб.: Речь, 20176 с.
14. Прихожан А.М. Виды тревожности [Электронный ресурс]. URL: <http://studme.org/38948/psihologiya/>
15. Акарачкова Е.С. Хронический стресс и нарушение адаптации у медицинских работников // Трудный пациент. 20№ 8. С. 35-39.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ПОДРОСТКОВОЙ АУДИТОРИЕЙ ПО ВОПРОСАМ ПРОФИЛАКТИКИ ВИЧ-ИНФЕКЦИЙ

Костенко Гера Александровна,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
kostenkogera@mail.ru

Аннотация. Описаны основные принципы взаимодействия с молодежной аудиторией по вопросам профилактики ВИЧ-инфекции. Показана практическая значимость идеи Л.С. Выготского о том, что «в основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность».

Ключевые слова: ВИЧ-инфекция, профилактика, воспитательный процесс, эмансипация, группирование, увлеченность

INTERACTION WITH THE ADOLESCENT AUDIENCE ON THE ISSUES OF HIV PREVENTION

Gera A. Kostenko,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
kostenkogera@mail.ru

Annotation. The basic principles of interaction with the adolescent audience on the issues of HIV infection prevention are described. The practical significance of L.S. Vygotsky's idea is depicted in that "the basis of the educational process should be based on a student's personal activity and all the educator's workmanship should only lead to directing and regulating this activity."

Keywords: human immunodeficiency virus infection (HIV), educational process, emancipation, grouping, enthusiasm

Основной принцип профилактической деятельности в молодежной среде можно свести к высказыванию Л.С. Выготского: «Воспитывать – значит прежде всего устанавливать новые реакции, вырабатывать новые формы поведения» [2]. При этом отсутствие необходимых знаний по той или иной проблеме неизбежно приведет к нарушению восприятия реальности. В данной ситуации знание психологических особенностей подростков позволяет адекватно спланировать профилактическое мероприятие, побуждающее подростков избирать менее рискованные формы поведения.

Понятие «эмансипация» обозначает «высвобождение». Подросток считает себя взрослым, способным принимать самостоятельные решения. Для психологического развития подростка реакция эмансипации – неперемное условие нормального развития человека. Желание поскорее начать взрослую жизнь приводит к тому, что подростки чаще других возрастных групп создают ситуации риска. В этом возрасте многие

подростки расценивают интимные отношения как элемент «взрослой жизни», не отдавая себе отчета о последствиях. Семья, оставаясь основным источником ценностей для подростка, зачастую не способна дать ему полной информации по интересующим его вопросам. По данным наших исследований, лишь 19% подростков г. Краснодара впервые узнали о проблеме ВИЧ/СПИД от родителей и лишь 28% – от учителей [3].

Однако между родителями и детьми, учителями и учениками в нашей культуре традиционно соблюдается иерархия во взаимоотношениях. В ней родители и учителя занимают более высокое положение. В связи с этим при проведении профилактического семинара необходимо следить за своей речью и не допускать фраз в повелительном наклонении. Каждый человек имеет право на собственное мнение, а подросток испытывает в этом особую необходимость. Да и ведущему семинара проще организовать свою работу, если он «опирается» на подростков, передает им ответственность, позволяет им быть самостоятельными в решениях [1].

Необходимо обязательно реагировать на то, выполнил ли подросток просьбу, задание. Если требование не выполнено, то это необходимо отметить. Необходимо выяснить причину неуспеха, потом договориться с подростком о дальнейшей работе, предложить свою помощь или помощь других ребят. Обязательно надо уверить подростка в том, что в следующий раз у него все получится. Но если подросток выполнил задание, то необходимо оценить его заслуги по достоинству. Если вы работаете с подростком, которому что-либо трудно дается, и тем не менее он это сделал, то не скупитесь на похвалы.

Реакция группирования – другая особенность подросткового коллектива. Именно в этом возрасте ценность друзей начинает проявляться особенно ярко, потому что только в компании друзей подросток чувствует себя уверенно. Для этого возраста характерна значимость единства с коллективом: очень важно быть частью какой-то группы, класса, компании и т.д. Подросток хочет быть таким же, как и его друзья – и во внешности, и в поступках, и в мыслях. Мнение его друзей, одноклассников нередко становится более значимым и важным, чем мнение родителей и учителей. Поэтому задача педагога – стать старшим товарищем, наставником, другом подростка.

Диалог с ним необходимо организовать так, чтобы каждый в нем мог чувствовать себя свободным, уверенным, раскрепощенным, но в то же время уважал собеседника, соблюдал правила и нормы общения. Подростки часто пытаются опровергнуть другую точку зрения. Поэтому при работе с молодежной аудиторией необходимо располагать необходимыми познаниями.

Важность профилактической работы заключается в выработке у ребят умения противопоставить свою точку зрения группе сверстников, если они не правы. Необходимо акцентировать внимание ребят на ценности личности, ответственности за себя и другого человека.

Реакция увлеченности также весьма характерна для подростковой среды. Вспомним, что именно в подростковом возрасте появляются хобби, возрастает интерес к различным занятиям в кружках, секциях. Именно в этом возрасте особенно ярко проявляется любовь к кумирам – артистам, спортсменам, музыкантам. Следуя молодежной моде, подростки делают пирсинг, татуаж, маникюр, не задумываясь о стерильности инструментария (при опросе лишь 30% связывают эти процедуры с риском заражения ВИЧ-инфекцией) [3]. Подростковый возраст – это возраст увлечений, новых впечатлений и поиск возможностей приложения своих способностей. Поэтому очень легко увлечь ребят как антисоциальными, так и просоциальными поступками. Важным моментом, о котором необходимо помнить педагогу, является повышенный интерес подростка ко всему, что связано с вопросами половой жизни, – реакция, обусловленная формирующимся половым влечением. Необходимо объяснить ребятам, что залогом эффективности профилактики является взаимная верность партнеров.

В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность. Учитель является с психологической точки зрения организатором воспитательной среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником. Главная психологическая цель воспитания – целенаправленная и преднамеренная выработка у ребенка новых форм его поведения, деятельности, то есть планомерная организация его развития [2].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акции для молодежи: Руководство по работе с молодежью в области профилактики СПИДа, Международная Федерация обществ КК и КП, 1990.
2. ВИЧ-инфекция: Учеб.-метод. пособ. / Сост.: Г.А. Костенко, В.В. Кулагин, Л.Е. Чуйкова и др.; Институт экономики и управления в медицине и социальной сфере. Краснодар: ИЭиУМиСС, 2044 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ; Астрель; Хранитель, 20671 с.

Научное электронное издание

ИДЕИ Л.С. ВЫГОТСКОГО В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ

(Посвящается 125-летию Л.С. Выготского)

Сборник научных статей Международной научно-практической конференции

15-16 апреля 2021 г.,

г. Краснодар

Компьютерная верстка А.М. Литвинов

Дата подписания к публикации: 29.07.2021

426 стр.

Вышел в свет 07.08.2021