

Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова

Научно-исследовательский институт педагогических инноваций
и инклюзивного образования

**ПРЕЕМСТВЕННАЯ СИСТЕМА
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И ПРАКТИКИ**

Материалы XIV Международной научно-практической конференции

11–14 марта 2025 г.

УДК [37.018.4:376](063)
ББК 74.044.6я431+74.5я431
П71

Редакционная коллегия:

А. В. Тимирясова, канд. экон. наук, доцент, ректор Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова;
Д. З. Ахметова, д-р пед. наук, профессор, проректор Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова;
Г. Я. Дарчинова, директор издательства «Познание» Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова;
Н. Р. Мазитова, главный редактор газеты «Вести университета» Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова;
Н. А. Паранина, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой теоретической и инклюзивной педагогики Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова;
Т. А. Челнокова, д-р пед. наук, профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова;
Н. В. Климко, канд. пед. наук, доцент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики;
К. С. Микушева, технический секретарь, менеджер кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова

П71 Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы XIV Международной научно-практической конференции, 11–14 марта 2025 г. – Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2025. – 318 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – ISBN 978-5-8399-0875-8. – Текст: электронный.

Системные требования: операционные системы Linux, Windows; 120 Мб; 16 Мб; PDF Reader; дисковод CD-ROM, мышь

Данный сборник содержит как теоретические статьи, так и практический опыт, обобщенный в исследованиях авторов. Конференция подытожила многолетний опыт работы исследователей проблем инклюзивного образования и дала старт исследованиям актуальнейших вопросов современного состояния данной проблемы. Предназначен для педагогов, психологов, студентов, магистров и аспирантов, а также всех интересующихся проблемами развития инклюзивного образования.

УДК [37.018.4:376](063)
ББК 74.044.6я431+74.5я431

ISBN 978-5-8399-0875-8

© Авторы статей, 2025
© Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирясова», 2025

Научное издание

**ПРЕЕМСТВЕННАЯ СИСТЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Материалы XIV Международной научно-практической конференции

11–14 марта 2025 г.

Электронное издание

Главный редактор *Г. Я. Дарчинова*
Редактор *Г. А. Тарасова*
Технический редактор *С. А. Каримова*
Дизайнер обложки *Г. И. Загреддинова*

Дата подписания к использованию: 17.09.2025. Объем издания 5 Мб. Тираж 11 экз. Заказ № 15/2025

ISBN 978-5-8399-0875-8

Издательство Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирясова
420111, г. Казань, ул. Московская, 42. Тел. (843) 231-92-90, E-mail: zaharova@ieml.ru

**Приветствие участников международного форума
«Преемственная система инклюзивного образования:
актуальные проблемы науки и практики»**

Дорогие коллеги! Дорогие друзья!

Искренне рада приветствовать вас на форуме «Преемственная система инклюзивного образования: актуальные проблемы науки и практики». Уверена, в рамках мероприятия появятся новые идеи, новые форматы в отношении детей, которые нуждаются в особом внимании, особой заботе, нуждаются в инклюзивном образовании, в различных формах взаимодействия с обществом. И это, несомненно, вопросы важные и актуальные. Ими как раз и занимается Комитет по защите семьи, вопросам отцовства, материнства и детства Государственной Думы Российской Федерации, в состав которого я вхожу.

Замечательно, что на одной площадке собрались врачи, педагоги, родительская общественность: только совместно можно решить многочисленные вопросы инклюзивного образования и отдыха. К слову, по моей инициативе был принят Закон об инклюзивном отдыхе особенных детей в оздоровительных лагерях. Важно, что закон вступил в силу с 1 января текущего года.

Радует, что в числе докладчиков первый заместитель министра по делам молодежи Республики Татарстан Софья Альфредовна Галиева-Мустафина. Министерство интегрирует инклюзию в молодежных клубах, оздоровительных лагерях и многих других востребованных обществом площадках. Более того, в последние годы оно немало делает для подготовки будущих родителей.

Отдельное место в повестке форума занимают вопросы репродуктивного здоровья. Они также требуют решения и особых подходов.

Для меня, как руководителя рабочей группы в Государственной Думе Российской Федерации по внедрению в школьную программу курса «Семьеведение», особо приятно, что в рамках форума будет рассматриваться и это направление. И, безусловно, очень рада, что в числе организаторов Маргарита Александровна Филатова-Сафронова и Диляра Салиховна Каримова, которые являются членами названной рабочей группы. Они приложили немало усилий и продолжают развивать курс «Семьеведение» на федеральных и республиканских площадках.

Надеюсь, что по итогам обсуждения будет опубликован материал с докладами, предложениями, пожеланиями, рекомендациями. Уверена, что они могут лечь в основу законодательных инициатив, правительственных решений.

На форуме собрались люди творческие, которые готовы пройти самыми трудными дорогами и во имя детей сделать очень многое.

Желаю вам успешной работы, новых проектов, новых результатов, новых успехов и обязательно здоровья, семейного счастья и благополучия!

*Т. П. Ларионова, депутат Государственной Думы
Федерального Собрания Российской Федерации VIII созыва
от Республики Татарстан*

СОДЕРЖАНИЕ

Ахметова Д.З. ПРИОРИТЕТНЫЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ.....	10
Тимирязова А.В. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЧАСТНОГО ИННОВАЦИОННОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	13
Barrera Paredes Daniela, Méndez Lloret Darlén EL LENGUAJE INCLUSIVO EN LA CLASE DE ELE PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA CON ENFOQUE COMUNICATIVO INTERCULTURAL.....	15
Jorge Félix Massani Enríquez LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE NIÑOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	18
Абдулвалиева А.И. ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ.....	22
Аввакумова Н.Ю., Латыпова Г.М., Аввакумова Т.А. ВАЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ ДЕЙСТВИЙ В СЛУЧАЕ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ.....	25
Адагамова О.В. АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ.....	29
Аиткулова Ф.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ДЕТСКОГО САДА К НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	32
Аиткулова Ф.С., Ханмурзина Р.Р. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ.....	34
Акбиякова А.В. РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	37
Анохина О.М., Муртазина Р.Р. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ИНТЕРФЕРЕНТНЫХ ОШИБОК.....	40
Ахмедова К.Н. СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ.....	44
Баганова Н.А., Давыдова О.Н. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	46
Багнетова Е.А. СЕМЬЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНКЛЮЗИИ.....	49
Бикбаева М.Р. ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА.....	53
Бикчантаева А.И. ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	55
Ветохина А.Я., Надршина Н.М. КОНЦЕПЦИЯ СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ МАСТЕРСКИХ В ГАПОУ «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ».....	58
Вечёрко И.В. ГОТОВНОСТЬ К ОКАЗАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ВОСПИТАННИКАМ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ: ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ.....	61
Вотинцева А.П. РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	66
Гарасимчук А.Н. СОЦИАЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ.....	68
Гаращенко В.В. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С РАС.....	71
Гареева Н.Е. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТУАЛЬНЫХ МЕТОДИК В РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И РЕЧИ.....	75

Гаттарова А.Р., Климко Н.В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	79
Гильманшина С.И., Тимина П.А. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ	82
Гордеева С.Ю. СОЗДАНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОЛЛЕДЖЕ	85
Григорьева О.В., Ванюхина Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ЭЛЕМЕНТОВ ГОТОВНОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ СВО И ЧЛЕНОВ ИХ СЕМЕЙ	90
Гусева Н.А., Челнокова Т.А. РАЗВИТИЕ АДАПТИВНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	92
Давлетшина А.Д. РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	95
Деменкова А.В., Жигалова Е.А., Курочкина М.Э. ВМЕСТЕ К УСПЕХУ: РОЛЬ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ – ЛОГОПЕДА, ДЕФЕКТОЛОГА И ПСИХОЛОГА – В ЖИЗНИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ЦЕНТРЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	98
Джамалова М.С., Рамазанова С.Р. ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	102
Дзюба А.Н. СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	105
Дмитриева Г.Н., Гатауллина Э.И. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР	108
Домнина М.А. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ В КЛАССЕ	111
Дроздикова-Зарипова А.Р., Ли Я.Ц. РАЗВИТИЕ МЕТАЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	114
Дроздикова-Зарипова А.Р., Валиева А.Ф. СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ И АРТ-ТЕРАПИЯ: КАК ТВОРЧЕСКОЕ САМОВЫРАЖЕНИЕ МОЖЕТ УКРЕПИТЬ СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ?	119
Ермакова Ю.С. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ДЕТЕЙ С ОВЗ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	123
Жуковец Л.М., Павлова А.Н. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ И МЕХАНИЗМ ИХ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	126
Замалетдинова Н.Ш. ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПЕРИОД СЕССИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	129
Зиганшина К.Р. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТЕЙ С РАС: ПРЕДИКТОР ИХ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ	131
Зияттинова К.А. АДАПТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	134
Зотов А.А., Скоробогатова А.И. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ДИСГРАФИЕЙ.....	137
Зотов М.В. РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОРГАНИЗАТОРОВ МАССОВЫХ СПОРТИВНО-КУЛЬТУРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	140
Игнатъев А.Е. УГАДЫВАЮЩЕЕ ЧТЕНИЕ КАК ОСНОВНОЕ ПРОЯВЛЕНИЕ ДИСЛЕКСИИ: ЛИКБЕЗ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ.....	142

Кабирова А.А., Суючева Д.Т. ПОЗИТИВНЫЙ ИНТЕРЕС КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР ДЛЯ УСПЕШНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ.....	146
Кабирова А.А., Климанова Н.Г., Наживин Г.О. ИНКЛЮЗИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ, СКЛОННЫМИ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ	148
Кара С.И. ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	152
Карпова Л.М. ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ ПО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ И РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	156
Карпова Л.М., Яруллина Д.Р. КОРРЕКЦИЯ ТЕМПОРИТМИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ: ЛОГОРИТМИКА, МАССАЖ, ПРАКТИКУМ ПО ВЫРАЗИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ	160
Качугина Т.В., Закерьяева Л.А., Аппакова М.А. ЦИФРОВОЙ ФОРМАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ	163
Климко Н.В., Губайдуллина А.Р. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ.....	166
Кожуро Е.А., Хитрюк В.В. К ВОПРОСУ О ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	170
Козырева О.А. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИИ	173
Комаровская А.В. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ 1 КЛАССА.....	176
Корепанова С.А. ОБ ОПЫТЕ ПРОВЕДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ МАСТЕРСКИХ «ДА! МОГУ!» В ФИЛИАЛЕ РЕСПУБЛИКАНСКОГО СРЦН «КАНИФОЛЬНЫЙ ДДИ»	179
Котелевич О.В. ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ВЫЗОВЫ И РЕСУРСЫ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	181
Кошель Ю.Г. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ	185
Кудряшов К.А., Мизинов В.М. ПРИМЕНЕНИЕ РЕШЕНИЙ «1С:ПСИХОДИАГНОСТИКА» ПО ОКАЗАНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	189
Кукуев Е.А., Иванюк Е.В. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: БАРЬЕРЫ И РЕСУРСЫ.....	193
Кукуев Е.А., Патрушева И.В., Иванюк Е.В. УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ДИЗАЙН КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ.....	196
Латыпова Ф.М. ДАЮЩИЕ НАДЕЖДУ. ОПЫТ РАБОТЫ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОГО ФОНДА «ОСОБЕННЫЕ ДЕТИ»	199
Латыпова Ф.М. ДУХОВНОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СЕМЬИ – ОСНОВА ЗДОРОВЬЯ НАЦИИ.....	203
Лихачева Д.Л. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ПРЕДМЕТАМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	206
Ляпустина О.С., Фокеева А.М., Хайруллина Р.М. КОНСУЛЬТАТИВНО-ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ ДОШКОЛЬНИКОВ, В ТОМ ЧИСЛЕ ОТ 0 ДО 3 ЛЕТ.....	210
Магизова Р.А. СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОВЗ И ИХ РОДИТЕЛЯМИ.....	212
Макаренко Т.Г. ОБУЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ ОСНОВАМ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ОН – ЛАЙН ОБРАЗОВАНИЯ В КИУ	215
Машанов Т.А. ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ НА ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	218

Медина Бракамонте Н.А., Карпова Э.Б. ПОДХОДЫ К ВКЛЮЧЕНИЮ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ИНКЛЮЗИВНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ	222
Микушева К.С., Стоянова Д.Н. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	226
Монах Н.В., Фадеева М.В. СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ СМЕНЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ИХ ОЗДОРОВЛЕНИЯ	229
Морозова И.Г. ОБУЧЕНИЕ УЧАСТНИКОВ СВО В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	234
Мясникова С.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ДОУ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	236
Набиев Р.Р. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ) В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	239
Насыбуллина Л.Р. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	242
Нигметзянова Ж.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КООРДИНАЦИОННОЙ ЛЕСТНИЦЫ НА ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ДОУ С ДЕТЬМИ С РАСТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)	245
Паранина Н.А., Курбанова Л.Р. РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	247
Паранина Н.А., Рзаева П.Х. ПРЕИМУЩЕСТВА ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	250
Пахотнова Е.С. РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ С ПОМОЩЬЮ НЕЙРОИГР	253
Пилюгина Е.Р., Сидоренко А.В., Сулейманов Р.Ф. ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ЛИЦ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	256
Пиминова К.О. РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У НАСТАВНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ЛАГЕРЯ	262
Пиминова К.О. РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У НАСТАВНИКОВ ОБЩЕРОССИЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ «ДВИЖЕНИЕ ПЕРВЫХ» В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ЛАГЕРЯ	264
Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г. СОВРЕМЕННЫЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	267
Рахматуллина К.Н. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ	270
Русинова А.В. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	272
Саглам С.Ю. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИМИТАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	276
Севастьянова Д.А. РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ДЕТСКОМ САДУ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА	279
Ситдикова Г.Р., Малахова Л.А., Серова З.Н., Крепкогорская Е.В. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАНИЯ	282
Скиргайло Т.О., Ахбарова Г.Х. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ТЕКСТОВ О ВОЙНЕ, ЛЮБВИ К СВОЕМУ ОТЕЧЕСТВУ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ	286

Скоробогатова А.И. КУКЛОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ПОПАВШИМИ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ	290
Спиридонова А.А., Спиридонов О.А. ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ АДАПТИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЛЕПЩИК ГИПСОВЫХ ИЗДЕЛИЙ», РАЗРАБОТАННОЙ С ЦЕЛЬЮ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИИ	293
Старовойтова С.Ю., Панфилова А.С. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С ПЕРИНАТАЛЬНОЙ ТРЕВОГОЙ	297
Тазиева Л.В. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	300
Талалаева К.А. ВЫСШИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	302
Талипова О.А. ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ШКОЛЬНИКОВ	305
Талипова О.А., Гатауллина Р.Ф. СОВМЕСТНАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	310
Терентьева Г.В. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ ШКОЛЫ	316
Тибеева Л.Ф. ДИНАМИКА НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	319
Тимофеева Ю.В. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	325
Тимуршина Р.А., Сайтова Г.А., Абдулвалиева Л.Ш. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В РАЗВИТИИ КОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (ТНР)	329
Трифорова Т.А., Ворончихина Л.А. ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ЛЮДЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)	332
Трифорова Т.А., Трифорова А.А. РОЛЬ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	336
Тучкова А.С. СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА	340
Фазлеева Л.Р. СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ С ПОЗИЦИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА	343
Фазлеева Л.Р. УЧЕТ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В РАЗВИТИИ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ	345
Файзуллина Ф.Р., Михайлова О.А. ФОРМИРОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ	348
Файзуллина О.С., Калимуллина А.И., Хамидуллина Р.Р. МОНИТОРИНГ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС) НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ: ДОШКОЛЬНЫЙ, МЛАДШИЙ И СТАРШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ	350
Филатова О.Н., Хисамутдинова А.А. ВКЛЮЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТУ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	356
Филатов В.С., Филатова-Сафронова М.А. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОСИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ЖЕНЩИН, НАХОДЯЩИХСЯ В СОСТОЯНИИ РЕПРОДУКТИВНОГО ВЫБОРА В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНКЛЮЗИИ	360
Фролова Е.А., Фарухова Н.М. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕНСОРНЫХ МАТЕРИАЛОВ	366

Фролова П.И. ПРОБЛЕМА ВОВЛЕЧЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭКСТРЕМИСТСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	369
Фуреев А.И., Фуреева Т.О. ФОРМИРОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ТРАНЗАКТНОГО АНАЛИЗА	372
Халитова Г.Р., Гималетдинова Г.З., Абдуллина Р.В., Шарипова Д.Р. РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	375
Хамидуллина Ф.Р., Камашева Ю.Л. СИСТЕМНЫЙ И ПРОЦЕССНЫЙ ПОДХОДЫ В МЕНЕДЖМЕНТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	378
Хусаинов Б.Р. ОТ ТРАДИЦИОННОГО К ЦИФРОВОМУ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ПЛАТФОРМ.....	381
Шаймиева Э.Ш. ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ КРЕАТИВНЫХ ИНДУСТРИЙ: СУЩНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ	385
Шакирова Н.К. РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	390
Шулаева М.В., Терещенко Н.Г., Шаймухаметова С.Ф. КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ СУБЪЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ	393
Юсупова А.Ю., Ратнер Ф.Л. ИНКЛЮЗИЯ VS. ИНТЕГРАЦИЯ: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ КАЗУЗ.....	396
Якубенко О.В. ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	400
Якубенко О.В., Кобзева А.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, К ИНКЛЮЗИВНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ	403
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	406

Доклады и статьи участников XIV Международной научно-практической конференции «Преемственная система инклюзивного образования: актуальные проблемы науки и практики»

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

Ахметова Дания Загриевна,

д.п.н., профессор

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

ahmetova@ieml.ru

Аннотация. Автор раскрывает в статье направления исследований в области инклюзивного образования, среди которых: готовность педагогов образовательных организаций к реализации инклюзивного образования, взаимодействие детей с особыми образовательными потребностями с «нормотипичными» сверстниками, психологический климат в классах с детьми с особыми образовательными потребностями, особенности семейного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, цифровизация инклюзивного образования, обучение детей мигрантов и участников специальной военной операции в поликультурной образовательной среде.

Ключевые слова: исследования, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, готовность педагогов

PRIORITY SCIENTIFIC AND PRACTICAL ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT IN THE RESEARCHES OF RUSSIAN AND FOREIGN SCIENTISTS

Akhmetova Daniya Zagriyevna,

Doctor of Pedagogical Sciences, professor

Kazan Innovative university named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

ahmetova@ieml.ru

Abstract. The author reveals in the article the directions of research in the field of inclusive education: educational organizations' teachers readiness for inclusive education realization, interaction of children with special educational needs with «normal» peers, psychological climate in classes with children with special educational needs, parental education for children with disabilities, digitalization of inclusive education, education of migrant children and special military operations participants in a multicultural educational environment.

Keywords: researches, inclusive education, children with disabilities and handicapped, teachers' readiness

Введение

Инклюзивное образование в России развивается интенсивно. Наблюдения показывают, что во всех регионах страны развернута обширная практика в области инклюзии: этой проблемой занимаются некоммерческие организации, родительские сообщества, образовательные организации, частные лица. В большинстве случаев работа ведется на самостоятельном уровне, без опоры на достижения науки в этой области. Научное обоснование практической деятельности способствует правильной реализации инклюзивного образовательного

процесса. В современных исследованиях акцентируется внимание на ряд направлений развития инклюзивного образования.

1. Готовность педагогов общеобразовательных организаций к реализации инклюзивного образования. Актуальность данной проблемы подтверждается еще и тем, что опрос педагогов Республики Татарстан в количестве 12000 человек показал ряд отсутствующих компетенций для реализации инклюзивного образования. Требования к готовности педагогов к инклюзивному образованию мы находим в трудах В. П. Кащенко [5], С. В. Алехиной [1], Д. З. Ахметовой [4], В. В. Хитрюк [9] и др.

2. Проблемы взаимодействия детей с особыми образовательными потребностями с «нормотипичными» сверстниками. Если ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) погрузить в общеобразовательную систему с ранних лет, то проблемы отторжения детей с ОВЗ и/или инвалидностью другими, условно нормотипичными детьми, будут преодолимы. На эту тему можно найти публикации следующих авторов: Н. Н. Малофеев [7], Н. Д. Шматко [12], Л.М. Шипицына [11] и др.

3. Психологический климат в классах с детьми с особыми образовательными потребностями в фокусе внимания таких авторов, как: С.Б. Лазуренко [3], С. В. Алехина [1]. Создание атмосферы добра, милосердия и принятия детей с ОВЗ и инвалидностью обеспечивает комфортный психологический климат в классах с детьми с ОВЗ. Это возможно при общей подготовке педагогов к принятию разных детей, при гуманизации образовательно-воспитательного процесса.

4. Исследования особенностей семейного воспитания детей с ОВЗ и инвалидами имеет 2 вектора: во-первых, организацию работы педагогов с семьями обучающихся; во-вторых, обучение самих родителей и подготовка их к реализации роли «третьего субъекта» в образовательном пространстве инклюзивной образовательной организации. В последние годы на работу с семьей, воспитывающей детей с ОВЗ, ученые обратили пристальное внимание. Среди исследователей проблем воспитания детей с ОВЗ в семьях можно назвать С. Б. Лазуренко [3], М.А. Филатову-Сафронову и В. С. Филатова [8].

5. Особого внимания и знаний на стыке педагогики, информатики, психологии и кибернетики требуют исследования цифровизации инклюзивного образования в медиапространстве. Эти исследования большей частью проводятся молодыми исследователями научной школы профессора Д. З. Ахметовой: это такие специалисты в сфере IT, как Б. Р. Хусаинов [10], М. А. Шубин [13] и др. Проблемы цифровизации инклюзивного образования рассмотрены в публикациях и руководителе научной школы профессора Д. З. Ахметовой [2].

6. В рамках научно-исследовательского института педагогических инноваций и инклюзивного образования начато исследование проблем обучения детей мигрантов и участников специальной военной операции (СВО) в поликультурной образовательной среде. В этой проблематике наиболее перспективны исследования И. Г. Морозовой, Е. А. Кукуева [6] и др. Инклюзивное образование в поликультурной среде направлено на формирование межкультурного диалога, развитие взаимоуважения к разным народам – это основа мирного сосуществования; в основе такого образования лежит учет этнокультурной специфики каждого субъекта образования. Правильно организованный процесс обучения детей и молодежи из семей мигрантов позволяет корректировать процесс дезинтеграции. Требуется научного осмысления и создания образовательных технологий необходимость обучения участников СВО в системе профессионального образования. Многие военнослужащие получили боевые травмы и ранения, что привело к возникновению у них посттравматического стрессового расстройства, сопровождающегося деформацией базовых ценностей, появлением патологических механизмов регуляции поведения. Построение инклюзивного образовательного процесса для данной категории обучающихся требует создания реадаптирующей социальной среды – среды поддерживающей и толерантной, а опыт участия в боевых действиях может стать ценным ориентиром для развития чувства гражданственности и патриотичности у всех участников инклюзивного образовательного процесса, укрепления российской социокультурной идентичности.

Таким образом, инклюзивное образование стало благодатной областью для современных исследований за рубежом и в России и открыло широкие возможности для творчества молодых и маститых ученых.

Список литературы

1. Алёхина, С. В., Шеманов, А. Ю. Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 218 с.
2. Ахметова, Д.З. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения / Д.З. Ахметова, Т. С. Артюхина, М. Р. Бикбаева, И. А. Сахнова, М. А. Сучков, Э. А. Зайцева // Высшее образование в России. 2019. Т. 29. № 2. С. 141-150
3. Буслаева, А.С. Задачи психологической помощи тяжело больному ребенку и его родителям / А. Л. Венгер, С. Б. Лазуренко // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 1. С. 56-65.
4. Инклюзивное образование как педагогическая инновация / Д. З. Ахметова, А. В. Тимирязова, И. Г. Морозова и др.; под научной редакцией Д. З. Ахметовой; Казанский инновационный университет. Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2022. 228 с.
5. Кащенко, В. П. Дефективные дети школьного возраста и всеобщее обучение. М., 1910. 12 с.
6. Кукуев, Е. А. Развитие адаптационного потенциала участников СВО в условиях универсального дизайна обучения в системе дополнительного профессионального образования / Е. А. Кукуев, Д. З. Ахметова, Л. Н. Гладкова, И. Г. Морозова // Образование и саморазвитие. 2025. Том 20, № 1. С. 167-183.
7. Малофеев, Н. Н. Многие дети-инвалиды могут учиться в обычных школах / Н. Н. Малофеев // Аутизм и нарушения развития. 2010. Том 8. № 4. С. 10-12.
8. Филатова-Сафронова, М. А. Родительский инфантилизм: проявления и последствия / М. А. Филатова-Сафронова, В. С. Филатов // Преемственная система инклюзивного образования: материалы X Международной научно-практической конференции, Казань, 18-19 марта 2021 года. Казань: Издательство «Познание», 2021. С. 10-13.
9. Хитрюк, В. В. Оценка профессиональной педагогической подготовки в контексте принципа инклюзии в Беларуси / В. В. Хитрюк // Психологическая наука и образование. 2024. 29. № 5. С. 110-122.
10. Хусаинов, Б. Р. Выбор цифровых технологий в системе инклюзивного образования: пилотное исследование / Б. Р. Хусаинов // Педагогическое образование и наука. 24. 4. С. 140-143
11. Шипицына, Л. М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 2. С. 15-21.
12. Шматко, Н. Д. Организация совместного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности / Н. Д. Шматко // Дефектология. 2010. № 5. С. 52-59.
13. Шубин, М. А. Потенциал медиапространства в развитии творческих способностей студентов в условиях цифровизации образования / М. А. Шубин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2024. Т. 26, № 3(96). С. 89-95.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЧАСТНОГО ИННОВАЦИОННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Тимирясова Асия Витальевна,

ректор

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова

г. Казань, Россия

info@ieml.ru

Аннотация. Направление работы по инклюзивному образованию органично вписывается в общую педагогическую систему Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова. Внедрение технологий инклюзивного образования привнесло в педагогическую систему вуза элементы разнообразия, добавило новую тематику исследований, акцентировало внимание преподавателей на необходимость учета индивидуальных особенностей студентов (психологических и физиологических) в образовательно-воспитательном процессе. Все аспекты инклюзивного образования рассмотрены на XIV Международном форуме «Преемственная система инклюзивного образования: актуальные проблемы науки и практики».

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагогическая система, частный инновационный вуз, международный форум

INCLUSIVE EDUCATION AS A MAIN PART OF PEDAGOGICAL SYSTEM OF PRIVATE INNOVATIVE UNIVERSITY

Timiryasova Asiya Vitalyevna,

Rector

Kazan Innovative university named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

info@ieml.ru

Abstract. Inclusive education naturally fits into the general pedagogical system of Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov. The introduction of inclusive education technologies has brought elements of diversity to the pedagogical system of the university, added new topics of research, emphasized the attention of teachers to the need to take into account the individual characteristics of students (psychological and physiological) in the educational process. All aspects of inclusive education were discussed at the XIV International forum “Successive system of inclusive education: current issues of science and practice”.

Keywords: inclusive education, children with disabilities and handicapped, teachers’ readiness

В этом году Форум «Преемственная система инклюзивного образования: актуальные проблемы науки и практики» проводится 14-й раз, и тематика форума динамично варьируется в зависимости от характера исследований, актуальных вопросов развития инклюзивного образования. В этом году в форуме за 4 дня приняло участие 1700 человек (это только очно), столько же участников – online.

Форум является очередным достижением научно-исследовательского института педагогических инноваций и инклюзивного образования и кафедры теоретической и инклюзивной педагогики под руководством проректора по непрерывному образованию, директора НИИ, д. п. н., профессора Д. З. Ахметовой. Такой масштаб Форума был бы невозможен без поддержки Министерства образования и науки Республики Татарстан, Министерства по делам молодёжи, Управления образования г. Казани и других партнеров нашего университета. Хочу обратить ваше внимание, что в процессе более 20 мероприятий на площадке нашего университета и площадках лучших образовательных организаций г. Казани обсуждались актуальнейшие вопросы: работа с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, обучение и социально-педагогическая

адаптация детей-мигрантов, обучение и адаптация участников СВО и их детей, специфика работы советников по воспитанию с учетом инклюзивности образовательного процесса, цифровизация образования в условиях современного медиапространства и др.

Необходимость проведения исследований в данной области обусловлена следующим. Современные отечественные исследования не отражают системное представление о возможности применения конкретных цифровых технологий в инклюзивной образовательной практике, о возможных рисках и неблагоприятных последствиях их использования. Также недостаточно исследований, посвященных практике организации системы здоровьесбережения в процессе цифровизации инклюзивного образования и коррекционно-развивающей деятельности. Педагоги образовательных организаций нуждаются в конкретных знаниях в области применения определенных технологий в обучении детей с ОВЗ. Например, в этом году на базе нашего университета были проведены занятия по использованию технологии виртуальной реальности для студентов психологического факультета. Проведена диагностика психоэмоционального состояния студентов.

Неоднородность контингента детей в образовательных организациях, имеющих различные физические и интеллектуальные нарушения, стойкая тенденция к ухудшению состояния их здоровья, с одной стороны, и потребность в организации диагностической, коррекционно-развивающей и образовательно-воспитательной деятельности для детей с ОВЗ и инвалидностью с использованием цифровых разработок, с другой стороны, обуславливают необходимость проведения системных исследований в области применения цифровых технологий в инклюзивном образовании при скоординированном взаимодействии специалистов: педагогов, специальных психологов, дефектологов, IT-специалистов.

Современная геополитическая ситуация предопределила необходимость исследования еще одной важной области – специфики организации процесса обучения участников СВО в системе профессионального образования. Некоторые военнослужащие вернулись из зоны боевых действий с различными травмами: потерей слуха, зрения, дефектами верхних и нижних конечностей, посттравматическим стрессовым расстройством. Тем не менее у участников СВО должна быть возможность продолжать работать уже в условиях мирной жизни, а для этого некоторым из них требуется получение дополнительного профессионального образования. Организация инклюзивной образовательной среды требует учета специфики полученных травм участниками боевых действий, в определенных случаях необходима сопутствующая психолого-педагогическая коррекция для предотвращения неблагоприятных последствий участия в боевых действиях.

В Казанском инновационном университете им. В. Г. Тимирязова в 2012 году открылась кафедра теоретической и инклюзивной педагогики, единственная специализированная кафедра в Республике Татарстан. В 2017 году был создан научно-исследовательский институт педагогических инноваций и инклюзивного образования (ссылка на сайт НИИ <https://ieml.ru/podrazdeleniya-universiteta/nii-pedagogical-innovation/>).

За этот период написано 10 монографий, в которых представлены философские, психолого-педагогические аспекты создания и развития преемственной системы инклюзивного образования «детский сад – школа – колледж – вуз». За последние три года были написаны такие значимые труды, как «Инклюзивное образование как педагогическая инновация» [1], «Поликультурное образование» [4], статья в журнале «Образование и саморазвитие», посвященная проблеме обучения участников СВО в системе профессионального образования [2], и другие статьи по актуальным проблемам развития образования. НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования проводит регулярные исследования по выявлению готовности педагогов Республики Татарстан всех уровней образования к реализации инклюзивного образования, выявлению сложностей в работе. С учетом результатов этих исследований организуются семинары для педагогов республики: за последние 12 лет таких семинаров проведено 122 с участием в них педагогов всех уровней образования (более 25000 человек). Проведено 14 международных Форумов и научно-практических конференций, в которых участвовало 13000 ученых, педагогов, психологов, общественных деятелей, студентов.

Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики готовит бакалавров и магистров по логопедии и дефектологии, которые успешно трудоустраиваются в образовательных организациях республики и России, в центрах коррекционной направленности, ведут успешную работу по направлению подготовки. Вуз является ассоциированным членом РУМЦ при Вятском государственном университете, осуществляет психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Возглавляет работу по данному направлению доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель Республики Татарстан, заслуженный деятель науки Республики Татарстан, заслуженный работник высшей школы России, лауреат государственной премии Республики Татарстан им. М. И. Махмутова Дания Загриевна Ахметова. Ею подготовлено всего 19 кандидатов и докторов наук, из них 3 работы выполнено по инклюзивному образованию, еще 3 соискателя завершают свои исследования по актуальным аспектам развития инклюзивного образования и готовятся к защите.

Казанский инновационный университет позиционирует себя как научно-методический центр для региона, является Федеральной инновационной площадкой по реализации проекта в области цифровизации инклюзивного образования.

Вся проводимая работа органично вписывается в педагогическую систему нашего университета, дополняет образовательно-воспитательную систему вуза новыми элементами.

Список литературы

1. Инклюзивное образование как педагогическая инновация / Д. З. Ахметова, А. В. Тимирясова, И. Г. Морозова и др.; под научной редакцией Д. З. Ахметовой; Казанский инновационный университет. Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2022. 228 с.
2. Кукуев, Е. А. Развитие адаптационного потенциала участников СВО в условиях универсального дизайна обучения в системе дополнительного профессионального образования / Е. А. Кукуев, Д. З. Ахметова, Л. Н. Гладкова, И. Г. Морозова // Образование и саморазвитие. 2025. Том 20, № 1. С. 167-183
3. НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования. URL: <https://ieml.ru/podrazdeleniya-universiteta/nii-pedagogical-innovation/> (дата обращения: 11.04.2025).
4. Поликультурное образование: учебное пособие / И. Г. Морозова. Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2023. 64 с.

EL LENGUAJE INCLUSIVO EN LA CLASE DE ELE PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA CON ENFOQUE COMUNICATIVO INTERCULTURAL

Barrera Paredes Daniela,

Licenciada en Letras, Profesora

Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas

Santa Clara, Cuba

dbarrera@uclv.cu

Méndez Lloret Darlén,

Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora

Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas

Santa Clara, Cuba

darlenm@uclv.edu.cu

Resumen. El trabajo que se presenta aborda la importancia de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras haciendo énfasis en la integración de aspectos culturales y literarios en el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera. La comunicación

intercultural no solo es una vía para adquirir competencias lingüísticas, sino que también promueve la comprensión y el respeto entre culturas, contribuyendo a una sociedad más equitativa y democrática.

Palabras clave: educación inclusiva, enfoque comunicativo intercultural

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ЯЗЫК НА ЗАНЯТИЯХ ИСПАНСКОГО КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ С АКЦЕНТОМ НА МЕЖКУЛЬТУРНУЮ КОММУНИКАЦИЮ

Баррера Паредес Даниела,

преподаватель

Центральный университет «Марта Абреу» Лас Вильяс

г.Санта Клара, Куба

dbarrera@uclv.cu

Мендес Йорет Дарлен,

доктор педагогических наук, профессор

Центральный университет «Марта Абреу» Лас Вильяс

г. Санта Клара, Куба

darlenm@uclv.edu.cu

Аннотация. В представленной работе рассматривается важность межкультурного подхода в обучении иностранному языку, подчеркивается важность интеграции культурных и литературных аспектов в процессе преподавания испанского языка как иностранного. Межкультурная коммуникация – это не только средство приобретения языковых навыков, но также она способствует взаимопониманию и уважению между культурами, построению более справедливого и демократического общества.

Ключевые слова: инклюзивное образование, межкультурный коммуникативный подход

Introducción

Leer textos literarios en su idioma original fue hace años una meta para quienes aprendían nuevas lenguas. Posteriormente con el enfoque estructuralista, la inclusión de textos literarios en la clase de ELE fue visto como algo superfluo e innecesario. Sin embargo, hoy en día se vuelve a insertar y se reivindica la lectura por placer (o *extensive reading*) ya que la literatura constituye un material auténtico de la lengua en uso y esto proporciona situaciones comunicativas contextualizadas, así como patrones de interacciones reales.

Se considera el enfoque comunicativo como uno de los más acertados a la hora de impartir clases de ELE en las últimas décadas. Se ha llegado a la conclusión de que aprender una lengua no consiste solamente en conocer un idioma, poder hablarlo o leerlo; consiste en saber usar efectivamente ese idioma. Para ello, se debe enseñar al alumnado teniendo en cuenta las posibles situaciones comunicativas y contextos sociales en que usen la lengua extranjera.

El enfoque previamente mencionado ha sido objeto de crítica porque en ocasiones es superficial el tratamiento que se le da al contexto de una lengua, refiriéndose a la cultura que trae consigo y no se puede desligar a la hora de enseñarla. Es por esta razón que las autoras del trabajo consideran como lo más adecuado emplear el enfoque comunicativo-intercultural o comunicativo e intercultural, llamado indistintamente de las dos maneras por los investigadores y académicos estudiosos del tema.

Texto principal del artículo

En el siglo XX considerando que el método tradicional ya no cumplía las exigencias del momento, cambia la metodología y surgen los enfoques estructuralistas. Se desarrolló el método audio-oral y posteriormente con las bases sentadas surgió el audiolingüístico o audiolingüe que

actualmente aun es usado, especialmente en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera. Sin embargo, la literatura no se encontraba por ninguna parte en aquellos planes didácticos. Pasa a ser superfluo el aprendizaje a través de ella ya que no existía una visión intercultural o un propósito más subjetivo del aprendizaje de lenguas extranjeras. Por interculturalidad el diccionario de términos del Centro Virtual Cervantes entiende que es «un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida».

Como se ha mencionado previamente, la interculturalidad, según el diccionario de términos del Centro Virtual Cervantes es «un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida». Cabe aclarar que esta definición es correcta, pero se deben analizar más puntos de vista e indagar un poco en cómo o por qué surge la interculturalidad como parte de los estudios relacionado a ELE.

Se ha venido hablando sobre el enfoque comunicativo y su relevancia al brindar cualidades más pragmáticas a la enseñanza de lenguas extranjeras. Partiendo de este los profesores deben cuestionarse cómo aplicarlos estudiantes el contenido que aprenden y cómo les servirá en diversas situaciones sociales. Habría sido imposible plantearse un paso más hacia el entendimiento mutuo accediendo a la enseñanza de lenguas desde un enfoque meramente estructuralista o tradicional.

Como se puede apreciar se viene desarrollando una especie de evolución cuando se habla de la consciencia intercultural, algunos autores se refieren a este fenómeno como enfoque comunicativo intercultural, ya que no vendría a reemplazar el anterior sino a complementarlo, partiendo de la comunicativa como habilidad base. Rojas (2011), citado por Lazo & Peón, (2022, p.5) declara que en la comunicación intercultural se deben tomar en cuenta el conocimiento de aspectos culturales de la propia cultura y de otras, también el uso de habilidades verbales y no verbales que pongan en evidencia un sentimiento afectivo y de entendimiento ante la cultura diferente.

Cuba no está exenta de dichas situaciones multiculturales ya que es considerable la cantidad de estudiantes extranjeros, dentro de ellos muchos no hispanohablantes que se matriculan en las universidades de todo el país, incluyendo las de ciencias médicas. Por supuesto este hecho no pasa desapercibido por muchos académicos e investigadores que han aportado sus valiosos puntos de vista hacia el tema.

Teniendo en cuenta lo que se ha explicado anteriormente, es una realidad que cada vez más docentes utilizan textos literarios en la clase de ELE con una triple finalidad: enseñar lengua, enseñar literatura y enseñar cultura hispánica. Al mismo tiempo esta práctica se puede apreciar como recurso didáctico para desarrollar diversas competencias, entre ellas: la lingüística, la pragmática, la cultural, la literaria y la comunicativa.

Conclusión

Una de las mayores motivaciones para muchos estudiantes de lenguas es llegar a vincularse a otra cultura. Sería desaprovechar la riqueza intercultural de Hispanoamérica desechar la literatura que nos identifica. Especialmente la ficción en formato de cuentos o relatos cortos.

Bibliografía

1. Colectivo de autores. (2002). Instituto Cervantes. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Consejo de Europa. España.
2. Lazo, K. D., & Peón, L. C. (2022). La comunicación intercultural: Un desafío para docentes universitarios de grupos multiculturales. *Revista Varela*, 22(61), Article 61.
3. Ubach, A. (1998) La literatura contemporánea en la clase de español. En *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*.

LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE NIÑOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Jorge Félix Massani Enríquez,

Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor
Universidad "Carlos Rafael Rodríguez" de Cienfuegos
Cienfuegos, Cuba
jfmassani72@gmail.com

Resumen. El artículo da a conocer la esencia de la evaluación psicopedagógica que se debe realizar a niños con Trastornos del Espectro Autista como paso indispensable para una educación inclusiva y de calidad. Se analizan los principios que rigen el diagnóstico psicopedagógico y se ofrecen pautas para asegurar la efectividad de este proceso en contextos educativos inclusivos.

Palabras claves: evaluación psicopedagógica; Trastornos del Espectro Autista; educación inclusiva

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)

Хорхе Феликс Массани Энрикес,

доктор педагогических наук, профессор
Университет Сьенфуэгос "Карлос Рафаэль Родригес"
Сьенфуэгос, Куба
jfmassani72@gmail.com

Аннотация. Работа раскрывает суть психолого-педагогической оценки, которая должна проводиться в отношении детей с расстройствами аутистического спектра, как необходимый шаг на пути к инклюзивному и качественному образованию. В работе анализируются принципы, регулирующие психолого-педагогическую диагностику, и предлагаются рекомендации по обеспечению эффективности этого процесса в инклюзивных образовательных контекстах.

Ключевые слова: психолого-педагогическая оценка; расстройства аутистического спектра; инклюзивное образование

Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), es una entidad diagnóstica de gran complejidad, caracterizado por un espectro amplio de trastornos y alteraciones de etiología aún desconocida pero con un marcado carácter neurológico, lo cual condiciona que haya sido estudiado desde múltiples perspectivas.

En la actualidad según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) 1 de cada 100 personas tienen algún tipo de TEA, que bajo unos términos comunes, presentan características y niveles de funcionamiento muy heterogéneos.

Dentro del TEA una complejidad importante es su comorbilidad diagnóstica, puntos de contacto con otras patologías como: discapacidad intelectual, esquizofrenia y síndromes cromosómicos entre ellos, el Síndrome de Frágil X, Síndrome de Down y Síndrome de Prader Willi, que dificulta su diagnóstico diferencial, es por ello que su diagnóstico es esencialmente clínico y son variadas las opciones de atención que pueden recibir las personas una vez diagnosticadas, sin embargo la ciencia ha demostrado que la atención educativa bajo un enfoque holístico e integral es la respuesta más efectiva y eficaz a las necesidades especiales de las personas con este trastorno.

Garantizar una buena calidad de vida de las personas con TEA es tan importante, que organismos internacionales le han prestado gran atención a este tema, tal es así que el 18 de diciembre de

2007 la Asamblea General de las Naciones Unidas en su sexagésimo segundo período de sesiones decide designar el 2 de abril Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo.

Por su parte la 67.ª Asamblea Mundial de la Salud, el 30 de mayo de 2013, insta a los estados miembros a que reconozcan debidamente las necesidades especiales de las personas afectadas por TEA y otros trastornos del desarrollo en los programas y políticas relacionadas con la primera infancia y la adolescencia, como parte de un enfoque integral para abordar los problemas de salud mental y los trastornos del desarrollo en dichas edades.

De aquí a 2030, asegurar que todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos; asegurar que tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria; eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad.

En Cuba, el enfoque de educación inclusiva parte de la premisa de que todos los educandos, sea cual fuere su condición particular, pueden aprender siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones necesarias de acceso y otorgue experiencias de aprendizaje significativas para todos. Significa que todos los estudiantes de un lugar determinado pueden educarse juntos, teniendo en cuenta los ajustes necesarios en la diversidad de ofertas educativas (Triana, 2023).

En el caso específico de los TEA son diagnosticados por un equipo multidisciplinario donde intervienen especialistas de la salud y la educación y como resultado final los infantes son incorporados a una institución educativa ya sea en escuela especial o en el contexto regular.

En ambos contextos la atención educativa a educandos con o sin necesidades educativas especiales en general y con TEA en particular tienen puntos en común, sin embargo en casos de niños con TEA tiene sus propias particularidades en el desarrollo de los diferentes procesos que como sistema se ven involucrados, tal es el caso de la evaluación psicopedagógica.

En la actualidad, la evaluación psicopedagógica de los educandos con TEA en Cuba tiene un carácter integrador que abarca diferentes dimensiones de la vida del niño, una correcta evaluación psicopedagógica garantiza una respuesta educativa eficaz y crea las bases para una adecuada inclusión escolar y social velando por la calidad de vida de los educandos y sus familiares.

En correspondencia con lo anterior **el objetivo** del presente artículo es: reflexionar en torno a la evaluación psicopedagógica que se realiza a niños con TEA como condición indispensable para su inclusión educativa.

Desarrollo

La evaluación psicopedagógica en los niños con Trastorno del Espectro Autista

En la actualidad los TEA se conceptualizan como un trastorno del neurodesarrollo que aparece tempranamente y cuyas características son alteraciones en la comunicación y el lenguaje, en la interacción social recíproca, y actividades e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados. Es un trastorno altamente heterogéneo, tanto en lo referente a la etiología como en la manifestación y evolución de los síntomas en las diferentes etapas del desarrollo, en su expresión y presentación según el sexo, edad o comorbilidades existentes. Por estas razones, todavía no existe unanimidad respecto a cuál es el programa de intervención más apropiado para los niños con TEA, aunque se ha demostrado la eficacia y validez de algunos modelos terapéuticos a través de diversas investigaciones (Núñez, 2022).

En mayo del 2013 se publicó el DSM-V, quinta edición del Manual de Diagnóstico y Estadística de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría, donde se establece que el trastorno autista se convierte en el único diagnóstico posible de la actual categoría diagnóstica Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) y pasa a llamarse Trastorno del Espectro de Autismo. Dicha propuesta supone eliminar el resto de categorías diagnósticas (Síndrome de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado, entre otras) como entidades independientes, además de sacar explícitamente el Síndrome de Rett de los actuales TGD. El cambio de nombre

trata de enfatizar la dimensionalidad del trastorno en las diferentes áreas que se ven afectadas y la dificultad para establecer límites precisos entre los subgrupos.

Existe consenso en que realizar procesos de inclusión efectivos para niños con TEA, es de suma importancia, ya que todos los seres humanos tienen derecho a recibir una educación de calidad, independientemente de sus particularidades. La inclusión educativa garantiza que los niños con TEA tengan acceso a oportunidades educativas y puedan desarrollar su máximo potencial. Además, permiten un desarrollo social y emocional a través de la inclusión en entornos educativos, otorgándoles la oportunidad de interactuar y socializar con sus coetáneos.

Es importante resaltar que las características de los TEA generalmente afectan a la persona durante toda su vida, aunque puedan cambiar considerablemente a lo largo del tiempo y en respuesta a las intervenciones recibidas.

En Cuba la atención educativa a educandos con TEA es entendida como un sistema de ideas rectoras, juicios de valor, conceptos, actitudes y sentimientos fundamentadas científicamente, que sirven de marco orientador para el diseño y puesta en práctica del sistema de acciones para la preparación de directivos, docentes, especialistas, familiares y el entorno donde se insertan los educandos con TEA a partir de la utilización de servicios y modalidades (Orosco, 2012).

Dicha atención es dirigida por el Ministerio de Educación, en la Dirección de Educación Especial y se caracteriza por poseer un personal docente altamente calificado en cualquier contexto. La misma está dirigida a la atención especializada y oportuna desde la primera infancia que permiten el desarrollo de habilidades básicas de socialización, comunicación y autovalidismo para mejorar la vida útil e independiente, orientar a las familias para lograr coherencia en la atención a sus hijos, experimentar científicamente toda forma de diagnóstico y evaluación y recibir orientación por los especialistas de la institución.

Por su parte la evaluación psicopedagógica de educandos con TEA es el resultado de un proceso evolutivo estrechamente relacionado con la atención educativa que se refleja en los diferentes enfoques asumidos por los investigadores en dependencia de múltiples factores como el paradigma que los sustenta, el avance de las ciencias y la tecnología y el contexto sociohistórico donde se desarrolla. En dependencia de la edad de los niños el proceso de intervención se organiza de forma intersectorial (salud, educación, deporte cultura, asociaciones, organizaciones sociales y de masas) siendo los Centros de Diagnóstico y Orientación del Ministerio de Educación, quienes desde el punto de vista metodológico organizan ese proceso.

Es menester destacar que en los últimos años, el diagnóstico del TEA en Cuba ha transitado por diferentes momentos, el primero caracterizado por su carácter esencialmente clínico, realizado en los departamentos de psiquiatría en los hospitales infantiles, posteriormente se comienzan a modelar experiencias desde el contexto educativo, demostrando la efectividad de la evaluación psicopedagógica y la intervención multidisciplinaria en un marco escolar concreto.

Se defiende el criterio de que todo proceso de evaluación tiene una función de diagnóstico y todo diagnóstico exige que se evalúen determinadas condiciones, de modo que se pueda elaborar un juicio o conclusión acerca de la situación o estado de un problema y de sus posibles causas, la existencia del binomio diagnóstico y evaluación, refleja la unidad e interdependencia entre ambas categorías, por lo que los principios que las sustentan son los mismos, estos principios son:

- Principio de carácter preventivo, retroalimentador y transformador, concibe la evaluación psicopedagógica del niño con TEA, como proceso continuo y exige la valoración de la eficiencia de opciones educativas que se le brindan.

- Principio del carácter individual y multilateral, cada educando con TEA es objeto de estudio individual, según sus características y sus diferencias individuales, teniendo en cuenta sus logros y limitaciones.

- Principio del carácter multi e interdisciplinario, colaborativo y participativo, exige de la participación de todos los factores que inciden en la formación del educando con TEA, los que deberán conciliar las acciones para su atención educativa.

– Principio del carácter científico y objetivo, el proceso de evaluación, es la búsqueda sucesiva de información necesaria para arribar a conclusiones lo más acertadas posibles sobre el objeto de estudio. Los datos obtenidos en el estudio deben ser interpretados con la mayor objetividad posible.

– Principio del carácter dinámico, continuo y sistemático, el proceso de evaluación psicopedagógica del educando con TEA es un proceso sistemático de búsqueda de elementos que perfeccionen la impresión inicial.

– Principio del carácter estimulador del desarrollo, la evaluación del educando con TEA posee valor psicopedagógico al constituirse como un instrumento básico de orientación en la enseñanza y la educación, para poder materializar este principio, la práctica de la evaluación debe precisar: el pronóstico, las potencialidades, el carácter de las necesidades educativas y la disponibilidad de ayudas en el momento que las necesiten, los criterios de evaluación a partir del análisis del desarrollo anterior y actual del educando con TEA, así como los objetivos o metas mediatas e inmediatas para la intervención con el concurso de la escuela, la familia y la comunidad.

Las funciones de la evaluación psicopedagógica y en particular del educando con TEA en consonancia con los principios que la rigen son las siguientes:

– Función reguladora y controladora: relacionada con la toma de decisiones para favorecer las transformaciones.

– Función preventiva, interventiva y potenciadora vinculada con las posibilidades que brinda para la elaboración de las estrategias educativas integral.

Los autores Guerra et al (2024) al abordar el diagnóstico y evaluación en el TEA hacen énfasis en la importancia de la desensibilización de miedos y ansiedad, reforzamiento de conductas, evitar cambios drásticos que puedan alterar la evolución; así como respetar el tiempo de reacción y mantener intercambio con los niños con TEA de manera serena, amable y cariñosa.

De destaca que los docentes han de estar conscientes de las características particulares que presentan los estudiantes con TEA, y deben emplear las estrategias pertinentes que fomenten sus habilidades y potencien los aspectos que tienen menos desarrollado. Resulta de suma importancia además la realización de acciones mediadas por la alianza entre un profesional capacitado, el docente y la familia.

A continuación se precisan las **pautas** a tener en cuenta en la realización del diagnóstico psicopedagógico de niños con TEA:

– **Conocimiento profundo de las particularidades del niño:** para la realización del diagnóstico psicopedagógico en autismo, es necesario que el evaluador conozca de antemano las características del niño e identifique oportunamente sus necesidades más allá de lo que expresa la teoría, conocer sus rutinas, motivaciones, capacidad para cambiar el pensamiento y la acción de acuerdo con los cambios ambientales, así como las causas que originan las dificultades, todo lo que permitirá planificar la estrategia de evaluación a seguir en cada caso.

– **Familiarización del niño con los contextos donde será evaluado:** una de las características principales que se presentan en las personas con autismo es la insistencia en la igualdad, lo que está relacionado con un déficit de anticipación en el plano psicológico. Los cambios en contextos, mobiliarios, materiales, maestros, etc. no son aceptados por la mayoría, lo diferente e inesperado aparece como amenazante, por ello es necesario que conozcan de antemano lo que va a pasar, lo cual les da seguridad y ayuda a controlar su entorno.

– **Interacción previa con el personal implicado en la evaluación:** la interacción con el niño antes y durante la evaluación es esencial; para ello es necesario poner en práctica estrategias de acercamiento que conlleven a la aceptación. Los sentimientos de respeto y cariño son determinantes, así como el empleo de estímulos, siempre que sea necesario en forma de caricias y frases de elogio o aprobación. Conocer las situaciones que generan ansiedad y provocan perretas, agresión o autoagresión, así como las interacciones y actividades que provocan placer y las formas en que el niño puede entender mejor las instrucciones verbales que se le dan, así como los niveles de ayuda que se le facilita, propiciarán la interacción en un ambiente de confianza, seguridad y garantizarán la motivación para realizar las actividades.

– **Selección adecuada y modificación de los instrumentos que serán empleados durante la evaluación:** la práctica del diagnóstico ha demostrado que la aplicación de pruebas estandarizadas en personas con autismo es insuficiente, algunas no se ajustan a las características individuales del niño, por lo que es preciso realizar modificaciones en los procedimientos de evaluación, reordenar y adaptar los ítems para poder determinar el nivel de desarrollo actual, así como el uso de niveles de ayuda para obtener una mayor información y sobre todo la determinación de las potencialidades que posee el niño.

En efecto, los retos actuales para el logro de una mayor eficiencia en la atención psicopedagógica de niños, adolescentes y jóvenes de cualquier nivel de enseñanza, convierten al diagnóstico en un pilar fundamental para el diseño de estrategias educativas personalizadas y constituye una vía esencial para dar respuesta a los desafíos de una educación inclusiva toda vez que la detección de fortalezas en una persona con TEA es una tarea primordial y necesaria para desarrollar y planear programas educativos.

Conclusión

La evaluación y el diagnóstico psicopedagógico constituye el punto de partida para la intervención educativa en niños con TEA, en la actualidad se plantea la necesidad de flexibilizar las condiciones en las que se realiza con un enfoque ecológico, en ambientes naturales, cercanos a la realidad cotidiana del niño donde sus principales particularidades son su carácter flexible, individualizado, integral, dinámico, estructurado, interdisciplinario y participativo. Para lograr una mayor efectividad, se deberá tener en cuenta las pautas siguientes: conocimiento profundo de las particularidades del niño; familiarización del niño con los contextos donde será evaluado; interacción previa con el personal implicado en la evaluación y selección adecuada y modificación de los instrumentos que serán empleados durante la evaluación.

Bibliografía

1. American Psychological Association – APA. DSM V. (2013) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.
2. Guerra, L.S.; Mier, D.; Riquene, K.; Valdes, C. y Luna, A. Diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista. Desarrollo de su potencial de aprendizaje. APS Gibara. 2024.
3. Núñez, L. Intervención educativa en alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Grado en magisterio en Educación Primaria. Universidad de Cantabria. 2022
4. Orosco, M. Concepción pedagógica para la atención educativa a escolares con Autismo. Tesis de doctorado. La Habana, 2012.
5. Triana, M.; Fernández, I. L. & Roque, B. Educación inclusiva. Visión actual y perspectivas en el sistema educativo cubano. Editorial Pueblo y Educación. 2023.

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ

Абдулвалиева Адиля Ильфатовна,

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

abdulvalievaadila2006@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается влияние цифровых технологий на развитие познавательных умений детей дошкольного и младшего школьного возраста. Анализируются как позитивные аспекты, связанные с расширением доступа к информации, развитием креативности и интерактивностью обучения, так и потенциальные риски, такие как снижение концентрации внимания и ухудшение социальных навыков. Особое внимание уделяется использованию цифровых технологий для развития познавательных умений у младших школьников.

ников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), подчеркивается важность адаптации контента и педагогических подходов для эффективного обучения.

Ключевые слова: младшие школьники, инклюзивное образование, цифровые технологии, познавательные умения, СДВГ, обучение, внимание, развитие

THE IMPACT OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S COGNITIVE SKILLS

Abdulvalieva Adilya Ilfatovna,

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

abdulvalievaadila2006@gmail.com

Abstract. The article examines the impact of digital technologies on the development of cognitive skills of preschool and primary school age children. The article analyzes both the positive aspects associated with increased access to information, the development of creativity and interactivity of learning, as well as potential risks such as decreased concentration and deterioration of social skills. Special attention is paid to the use of digital technologies to develop cognitive skills in younger schoolchildren with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), and the importance of adapting content and pedagogical approaches for effective learning is emphasized.

Keywords: primary school students, inclusive education, digital technologies, cognitive skills, ADHD, learning, attention, development

В современном мире цифровые технологии прочно вошли в жизнь детей, начиная с самого раннего возраста. Смартфоны, планшеты, компьютеры – все это стало неотъемлемой частью их повседневной деятельности. Этот факт ставит перед педагогами и психологами важную задачу: понять, как использование цифровых технологий влияет на развитие познавательных умений детей, и как максимально эффективно использовать их потенциал для обучения и развития. Безусловно, у цифровых технологий есть огромный потенциал для обогащения образовательного процесса и развития познавательных умений, но также важно учитывать и возможные негативные последствия их бесконтрольного использования.

Г. Р. Юсупова, Э. Ф. Исмаилова, Ф. А. Саглам рассматривают особенности формирования учебной деятельности в начальной школе многогранно [6]. С одной стороны, цифровые технологии предоставляют детям беспрецедентный доступ к информации. Они могут в любое время и в любом месте получить ответы на свои вопросы, изучать интересующие их темы и расширять свой кругозор. Интерактивные образовательные приложения и игры стимулируют любознательность, развивают логическое мышление, память и внимание. Кроме того, цифровые технологии позволяют детям создавать собственные проекты, выражать свои идеи и развивать креативность. Например, создание цифровых рисунков, видеороликов или даже простых компьютерных игр может значительно стимулировать творческое мышление и навыки решения проблем.

С другой стороны, существует ряд опасений, связанных с использованием цифровых технологий. Чрезмерное увлечение гаджетами может приводить к снижению концентрации внимания, ухудшению социальных навыков и развитию зависимости. Переизбыток информации может затруднять ее обработку и усвоение, а постоянное стимулирование внимания яркими визуальными эффектами может привести к снижению способности к концентрации на более традиционных формах обучения. Кроме того, важно учитывать риски, связанные с кибербуллингом и нежелательным контентом.

Современные авторы Ф. А. Саглам, А. И. Скоробогатова и Н. В. Ванюхина выделяют такой важный аспект, как инклюзивное образование [2]. Особенно важно рассмотреть влияние цифровых технологий на детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Эти дети часто испытывают трудности с концентрацией внимания, импульсивно-

стью и гиперактивностью, что может затруднять их обучение в традиционной школьной среде. Цифровые технологии, при правильном использовании, могут стать мощным инструментом для поддержки этих детей.

Л.Р. Фатихова отмечает значимость мотивации в учебной деятельности школьников [4]. Интерактивные образовательные приложения, разработанные специально для детей с СДВГ, могут быть очень полезными и вдохновляющими. Они часто предлагают короткие, четко структурированные задания с немедленной обратной связью, что помогает поддерживать внимание и мотивацию. Многие приложения используют игровые элементы, чтобы сделать обучение более увлекательным и интересным. Например, игры, требующие быстрого принятия решений, могут помочь детям с СДВГ улучшить свои навыки планирования и организации.

Важным аспектом в работе с детьми с ОВЗ является развитие у них медиакультуры, о чем пишет в своих исследованиях Н. А. Паранина [1]. Важно отметить, что при использовании цифровых технологий для обучения детей с СДВГ необходимо учитывать их индивидуальные особенности и адаптировать контент и педагогические подходы. Важно выбирать приложения и игры, которые соответствуют их уровню развития и интересам, а также следить за тем, чтобы они не проводили слишком много времени перед экраном.

А. А. Турнина считает, что важным элементом является развитие коммуникативных навыков младших школьников [3]. Но необходимо также включать в процесс обучения элементы, направленные на развитие социальных навыков и саморегуляции. Например, можно использовать цифровые технологии для создания социальных историй, которые помогают детям с СДВГ понимать и управлять своими эмоциями, что подтверждает А. С. Филиппова [5].

Важно подходить к использованию цифровых технологий осознанно и ответственно, учитывать возрастные особенности и индивидуальные потребности каждого ребенка. При правильном подходе цифровые технологии могут стать ценным помощником в обучении и развитии, особенно для детей с СДВГ, помогая им раскрыть свой потенциал и достичь успеха в учебе и жизни. Ключевым является баланс между использованием цифровых технологий и традиционными формами обучения, а также постоянный контроль и поддержка со стороны взрослых.

Список литературы

1. Паранина Н.А. Медиаобразование как средство развития медиакультуры студентов / Н. А. Паранина // Педагогическое образование и наука. 2014. №1. С. 80-83.
2. Саглам, Ф. А. Organization of educational environment of a child as a means of preventing school disadaptation / Ф.А. Саглам, А.И. Скоробогатова, Н.В. Ванюхина // Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: материалы Третьей международной научно-практической конференции, Казань, 26–27 марта 2015 года. Казань: Издательство «Познание», 2015. Р. 100-103. EDN YQNWCH.
3. Турнина, А. А. Педагогические технологии развития коммуникативных навыков младших школьников / А.А. Турнина // Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник статей XXXV Международной научно-практической конференции. В 2 частях, Пенза, 20 января 2024 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2024. С. 142-144. EDN OWRINH.
4. Фатихова, Л. Р. Педагогические технологии развития учебной мотивации младших школьников / Л. Р. Фатихова // Студенческий научный форум 2024: сборник статей X Международной научно-практической конференции в 2 частях, Пенза, 17 января 2024 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2024. С. 160-163. EDN VZOQKW.
5. Филиппова, А. С. Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников / А. С. Филиппова // Студенческий. 2024. № 2-3(256). С. 57-58. EDN KYIEVQ.
6. Юсупова, Г. Р. Формирование учебной деятельности в начальной школе / Г. Р. Юсупова, Э. Ф. Исмаилова, Ф. А. Саглам. Казань: Познание, 2014. 116 с. EDN WKDNLZ.

**ВАЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ ДЕЙСТВИЙ В СЛУЧАЕ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ**

Аввакумова Надежда Юрьевна,

доцент, кандидат биологических наук

navvakumova@inbox.ru

Латыпова Гульшат Масгутовна,

доцент, кандидат биологических наук

lgulshat@bk.ru

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

Аввакумова Татьяна Андреевна,

студентка

Московского педагогического государственного университета

г. Москва, Россия

kakaoskorize1@gmail.com

Аннотация. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляют собой особую группу, для обучения которых требуется использование специфических методов. Одним из наиболее актуальных в современном мире подходов такого обучения является технология развития критического мышления, которая позволяет развивать навыки риск ориентированного анализа и оценки информации об опасностях, а также формировать критическое мышление у детей с ОВЗ для повышения эффективности действий в случае возможных чрезвычайных ситуаций.

Ключевые слова: критическое мышление, обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья, опасность, безопасность, чрезвычайная ситуация, правила поведения

**THE IMPORTANCE OF DEVELOPING CRITICAL THINKING AMONG CHILDREN
WITH DISABILITIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS TO INCREASE
THE EFFECTIVENESS OF THEIR ACTIONS IN CASE OF AN EMERGENCY**

Avvakumova Nadezhda Yurievna,

Associate Professor, Candidate of Biological Sciences

Latypova Gulshat Masgutovna,

Associate Professor, Candidate of Biological Sciences

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov,

Kazan, Russia

Avvakumova Tatiana Andreevna,

student

Moscow Pedagogical State University

Moscow, Russia

Abstract. Children with disabilities are a special group whose education requires the use of specific methods. One of the most relevant approaches to such training in the modern world is the technology of developing critical thinking, which allows developing the skills of risk-based analysis and assessment of information about hazards, as well as forming critical thinking in children with disabilities to improve the effectiveness of actions in case of possible emergencies.

Keywords: critical thinking, learning, children with disabilities, danger, safety, emergency, rules of conduct

Оптимизация принципов и подходов в образовательно-воспитательном процессе, ориентированных на формирование эффективной помощи детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья является на сегодняшний день, одной из важнейших задач современной педагогики. Дети, с активным мышлением наиболее приспособлены к социализации в обществе, лучше обучаются и эффективнее ориентируются в случае возникновения аварийных или чрезвычайных ситуаций. Если же говорить о людях с особенностями развития, то необходимо понимать все сложности и трудности, свойственные им в восприятии предложенной информации, а также ее дальнейшего анализа и запоминания. Хорошо развитое мышление способствует развитию уверенности и самостоятельности детей с ОВЗ. Их правильному восприятию социума и всего окружающего мира, а также эффективному выбору правильных решений и задач, как в учебном процессе, так и в жизненных ситуациях. При этом необходимо отметить, что для детей с ОВЗ существуют определенные проблемы в восприятии и понимании информации, тормозящие развитие мышления. К ним можно отнести:

- Замедленная скорость развития мыслительных процессов.
- Отсутствие четких корреляций между мыслью, словом и делом.
- Затруднения при анализе и принятии решений в повседневной жизни.
- Затруднения при поиске ответов, требующих логического подхода, и др.

В связи с вышесказанным, одной из наиболее актуальных проблем, требующих своевременного развития и решений, в коррекционной педагогике, является вопрос качественного обучения таких детей, число которых, к сожалению, постоянно растет. При этом важно обеспечить для них как можно более раннюю коррекционную программу обучения. Именно это может поспособствовать в дальнейшем успешному преодолению возможных жизненных проблем и как результат, их успешная социальная адаптация в социуме. Потому что ребенок с ОВЗ, как правило, ограничены в свободной реализации своей жизни, что формирует преграды его полноценного включения в образовательный процесс. У таких детей часто нет возможности обслуживать полностью себя самостоятельно, свободно передвигаться, общаться со сверстниками. Это снижает уровень самоконтроля, возможности в обучении, сопровождается неорганизованностью, повышенной импульсивностью и приводит, как итог к дезориентации в обществе и низкой жизненной продуктивности.

При работе с детьми с ОВЗ воспитатель или учитель должен понимать серьезность задачи, которая перед ним стоит, а именно обеспечить такое направление коррекционного процесса, которое поможет ребенку стать социально защищенной личностью. Важно научить ребенка не привязываться к определенным шаблонным ситуациям, а уметь анализировать разные ситуации, используя методы анализа и синтеза. Индукции и дедукции, сравнения, абстрагирования и моделирования. Иначе ребенок останется с точечными и разделенными знаниями и навыками, мешающими формированию целостной личности, и в частности, не позволяющими ему правильно реагировать в случае непредвиденных, в том числе чрезвычайных ситуаций. В последнем случае наиболее опасно то, что таким детям не свойственно строить планы действий, просчитывать быстро свои шаги, правильно контролировать свои возможные действия, заканчивать начатое. В связи с этим важно обращать внимание на такие компоненты обучения, как практический, деятельностный, познавательный, практико-ориентированный социальный и др.

Что может помочь детям правильно принять решение в трудной ситуации? Это такие основные навыки, связанные с обработкой информационного поля, как преобразование информации, ее усвоение и использование для достижения целей. Отдельно можно выделить:

- Адаптационное развитие в социуме.
- Способность самостоятельно подвергать конструктивной критике полученную информацию.
- Способность применять полученную информацию в различных ситуациях.
- Коммуникационные способности на высоком уровне.
- Социальная вовлеченность.
- Навыки работы в группах.

- Качественная эмоционально-волевая сфера развития [1].

В непредвиденных условиях, особенно при чрезвычайных ситуациях, у детей с ОВЗ будут поведенческие реакции, отличные от их здоровых сверстников. Именно для них характерны хаотичные, непродуманные, панические типы реакций. Поэтому необходимо при обучении особое внимание обращать на эти психологические аспекты.

Особое внимание необходимо уделить факту, что в случае стрессовых ситуаций реакции таких детей могут зависеть от трех основных факторов:

1. Тип и степень инвалидности при ее наличии (ограничения в передвижении из опасной зоны, нарушенное сенсорное восприятие сигналов эвакуации и т. п.).
2. Уровень психоэмоционального состояния (страх и панические состояния, чувство беспомощности).
3. Степень подготовки к действиям в нестандартных ситуациях.

Попадание в ситуацию, связанную с чрезвычайными происшествиями, всегда негативно влияет на психоэмоциональное состояние любого человека, создавая у него очаг напряженности. Перегрузка нервной системы и паническое состояние снижают контроль сознательной сферы над эмоциональной и приводят к неадекватным решениям и некорректному восприятию реальных рисков и как правило к действиям, которые мешают сохранению жизни и здоровья. У людей с ОВЗ все эти проявления выражены в большей степени, но также могут наблюдаться такие явления, как отсутствие страха, нежелание себя спасать.

Статистика показывает, что отсутствие навыков безопасного поведения у лиц с ОВЗ в большей мере связано не с индивидуальными особенностями организма, а именно с отсутствием качественных и своевременных коррекционных программ во время обучения человека. В связи с этим важно проводить обучение принципам безопасной жизни с самого раннего возраста, систематично и непрерывно, на постоянной основе, добиваясь крепкого приобретения навыков и умений.

Для этого важно не ограничиваться общепринятыми речевыми методиками и упражнениями, которые раскрывают проблему безопасного поведения в узком фрагменте действительности и не ограничиваться только бытовой сферой жизнедеятельности [5].

Так как дети с ОВЗ имеют те или иные проблемы со здоровьем или развитием, важно учитывать их несамостоятельность и зависимость от окружающих. И осознавать, что этой группе людей жизненно необходим особый подход в преподавании.

Последние исследования в области педагогики показали необходимость формирования риск ориентированного мышления у детей с ограниченными возможностями здоровья на каждой ступени образования. Именно оно может помочь им в приобретении необходимых для выживания в случае чрезвычайных ситуаций (ЧС) навыков. Необходимость внедрения развития критического мышления в образовательный процесс детей с ОВЗ напрямую связана с тем, что они, по ряду психических и физиологических причин, очень редко способны давать самостоятельно оценку происходящему событию или ситуации. Они не могут в полной мере оценить масштабы происшествия и возможные риски для здоровья и жизни. Соответственно и не имеют возможности разработать и реализовать эффективный план спасения [2].

В мире существуют хорошо себя зарекомендовавшие методики и технологии по развитию риск ориентированного сознания и критического мышления. В соответствии с которыми наставник не является источником информационных данных, а вместе с обучающимися проводит исследовательский поиск возможных решений для различных кейсовых заданий, сообщая находя правильные решения. Это помогает закрепить у детей знания о безопасном поведении в случае ЧС, а также отработать навыки и сформировать необходимые умения. Все полученные таким образом знания могут пригодиться человеку и в повседневной дальнейшей жизни, делая ее более комфортной и безопасной. Человек сможет не только ставить перед собой новые проблемы, но аргументированно и продуманно разрабатывать их решения, выделяя первостепенные аспекты и подвергая всестороннему анализу ситуацию.

На начальных стадиях образования такой подход также улучшает речь обучающихся, учит их слышать информацию и перерабатывать ее, повышает качество общения с другими

людьми, прививает интерес к познанию окружающего мира. В результате дети развиваются, приобретая такие способности, как самоутверждение и саморазвитие, их потребности в общении и уважении реализуются, что помогает формироваться полноценной личности.

Таким образом, данный подход ТРКМ реализует три основных этапа дидактического подхода в образовании: вызов, осмысление, рефлексия, это по мнению современных психологов полностью соответствует общепринятым фазам человеческого восприятия [3]. Для полного понимания нужно более подробно разобрать каждый этап.

1. Вызов. Основной задачей данного этапа является, опираясь на существующую у ребенка базу знаний, сформировать новые взаимосвязи с изучаемым вопросом. Как правило, в ходе этой фазы ребенок самостоятельно создает вопросы, которые его интересуют и активизируют познавательную деятельность.

2. Осмысление. Эта фаза подразумевает работу с полученной информацией. На нем могут использоваться различные тексты, с их дальнейшим структурированием, анализом и оцениванием. Такой подход позволяет добиться осмысленного прочтения текста ребенком.

3. Рефлексия. Иначе этот этап можно назвать размышлением. На нем полученная информация подвергается различным интерпретациям и постепенно интегрируется в личное знание ребенка.

Для реализации всех этих этапов разработаны специальные методики, наибольшее распространение получили следующие из них: прием зигзага, кластер, дискуссии, метод синквейна, инсерт, прием вопросов – ответов, верные и неверные утверждения, разработка и реализация разнообразных проектов и др. Использование данных методов позволяет помочь ребенку проводить анализ и делать правильные выводы, обсуждать и принимать точки зрения других людей, учиться правильно аргументировать и доказывать свое мнение, принимать правильные решения и строить эффективные алгоритмы для достижения поставленных целей и многое другое [4].

В заключение необходимо отметить важные преимущества данного подхода при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Мотивационная активность, развитие творческого потенциала, повышение самостоятельности, умение действовать в случаях непредвиденных обстоятельств, в том числе и ЧС, улучшение качества аналитически-синтетических способностей и многое другое. То есть развитие критического мышления у таких учеников максимально полезно и приводит не только к активации их мышления, но и может оказать неоценимую услугу по сохранению их жизни и здоровья в условиях различных чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера. Также нельзя обойти вниманием возможности индивидуального подхода при таком обучении, который наиболее актуален для детей с ОВЗ. На сегодняшний день ценность технологии развития критического мышления неоспорима. Ее внедрение в образовательный процесс детей с ОВЗ может помочь решить широкий спектр вопросов и сделать процесс обучения более эффективным.

Список литературы

1. Бредихина С. А. Методическая разработка коррекционно-развивающего урока с использованием технологии «Развитие критического мышления» для учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ДЦП). URL: https://www.erono.ru/art/all.php?SECTION_ID=83&ELEMENT_ID=5533
2. Левченко Т.А., Иминова Ю.Б. Развитие критического мышления у детей старшего дошкольного возраста как основа формирования навыков безопасного поведения // Вестник экспериментального образования. 2020. №2 (23). С.25.
3. Семёнова О. М. Использование приемов технологии критического мышления при обучении детей с ОВЗ. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/876/Action876-560527.pdf>
4. Паранина Н. А. Медиаобразование как средство развития медиакультуры студентов / Н.А. Паранина // Педагогическое образование и наука. 2014. №1. С. 80-83.

5. Петрова Н. Г. Технология развития критического мышления у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). URL: <https://infourok.ru/statya-tehnologiya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-u-detej-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-ovz-6975240.html>

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Адагамова Олеся Валерьевна,

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова,
г. Казань, Россия
koroteeva_olesya@bk.ru

Аннотация. В условиях инклюзивного образования, где каждый ребенок имеет право на равные возможности, особенно важно обеспечить комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ. Развитие эмоциональной сферы дошкольников с ОВЗ является приоритетным направлением, поскольку эмоциональные трудности могут значительно затруднять их адаптацию к образовательной среде, процесс обучения и социальное взаимодействие. В связи с этим, актуальным становится поиск и разработка эффективных средств диагностики и коррекции эмоциональных состояний. Арт-терапия, как один из таких методов, обладает большим потенциалом в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Ключевые слова: арт-терапия, дошкольники с ОВЗ, эмоциональная сфера, инклюзивное образование, диагностика, коррекция

ART THERAPY AS A MEANS OF DIAGNOSING AND CORRECTING THE EMOTIONAL SPHERE OF PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES

Adagamova Olesya Valerievna,

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov,
Kazan, Russia
koroteeva_olesya@bk.ru

Abstract. In inclusive education, where every child has the right to equal opportunities, it is especially important to provide comprehensive psychological and pedagogical support for children with disabilities. The development of the emotional sphere of preschoolers with disabilities is a priority, since emotional difficulties can significantly hinder their adaptation to the educational environment, the learning process and social interaction. In this regard, the search and development of effective means of diagnosing and correcting emotional states becomes relevant. Art therapy, as one such method, has great potential in working with children with special educational needs.

Keywords: art therapy, preschoolers with disabilities, emotional sphere, inclusive education, diagnosis, correction

Введение

Инклюзивное образование, ориентированное на создание равных возможностей для всех детей, в том числе с ОВЗ, выдвигает новые требования к психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса. Важным направлением является развитие эмоциональной сферы дошкольников с ОВЗ, поскольку эмоциональные нарушения часто мешают их социализации, адаптации к образовательной среде и процессу обучения. В этой связи увеличивается изобретательность использования эффективных средств диагностики и коррекции эмоциональных состояний, одним из которых является арт-терапия. Целью нашего исследования является создание научно обоснованной и практически применимой модели арт-терапии, которая будет способствовать улучшению эмоционального благополучия и социальной адаптации детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Основная часть

Арт-терапия – это уникальный метод психотерапии, основанный на использовании творческих выражений. В ней применяются различные виды искусства для работы с эмоциональным состоянием человека. «Нетрадиционные техники (рисование, лепка, музыка) – это мягкий инструмент коррекции психологического состояния ребенка. Они развивают воображение и помогают справиться с трудностями восприятия мира. Через творчество дети и подростки могут выразить свои чувства и мысли» [5].

К направлениям арт-терапии относят «музыкотерапию, библиотерапию, драмотерапию, песочную терапию, игротерапию, изотерапию, цветотерапию, фототерапию, глинотерапию, маскотерапию, коллаж, фольклорная арт-терапия, мандалотерапия, зоотерапия и сказкотерапия. Среди инновационных методов – этнотерапию, нейрографику, фелт-терапию и телесную терапию» [3].

«Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, у которых имеются отклонения в физическом или психическом развитии. Эти отклонения могут быть врожденными или приобретенными в течение жизни» [6].

Ключевые теоретические положения арт-терапии базируются на следующих принципах. Принцип экспрессивности в творческой деятельности открывает возможность для выражения чувств и отношений, которые подчас сложно облечь в слова. Создаваемые в процессе творчества образы, в свою очередь, являются символическими отражениями внутреннего мира человека, его переживаний и мыслей. Наконец, принцип руководства в арт-терапии способствует интеграции сознательных и бессознательных процессов, что приводит к гармонизации личности и её внутреннего равновесия.

Для дошкольников с ОВЗ арт-терапия особенно ценна благодаря своей невербальности, ведь она снижает барьер для выражения чувств, что крайне важно для детей с речевыми нарушениями. Кроме того, арт-терапия создает безопасное пространство, где дети могут исследовать свои эмоции без страха и давления. И, конечно же, арт-терапия обладает огромным развивающим потенциалом, стимулируя творческое мышление, воображение, мелкую моторику и сенсорное восприятие, что так важно для гармоничного развития ребенка [1].

Арт-терапевтические методы обладают широкими диагностическими возможностями, позволяя выявить особенности эмоционального состояния ребенка, его переживания, страхи, доминирующую атмосферу, а также определить уровень развития эмоциональной регуляции, эмпатии и самооценки. Среди наиболее часто используемых диагностических методов выделяются рисуночные тесты, такие как "Рисунок семьи", "Несуществующее животное" и "Дом-дерево-человек". Анализ рисунка позволяет выявить особенности межличностных отношений, эмоционального состояния и проекции личности. Не менее информативным является тест цветовых ощущений, который помогает оценить эмоциональное состояние на основе выбора цветов в гамме. Анализ свободной творческой деятельности, включающий наблюдение за традиционным творчеством, анализ выбора материалов, цветовой гаммы, сюжетов и образов, предоставляет ценную информацию о внутреннем мире ребенка.

Арт-терапия предоставляет широчайшие возможности для коррекции эмоциональных состояний у дошкольников с ОВЗ. Она способствует развитию эмоциональной регуляции, помогая детям осознавать и контролировать свои эмоции, снижать импульсивность, агрессию и тревожность. Важным аспектом является формирование эмпатии через проигрывание ролей, создание рисунков персонажей и обсуждение чувств героев сказок, что способствует развитию понимания эмоционального состояния других людей. Успех в творческой деятельности, положительная оценка результатов работы, поддержка и одобрение со стороны взрослых и сверстников играют важную роль в повышении самооценки, обеспечивая уверенность в себе и своих возможностях. Рисование, лепка и музыкальная терапия позволяют снять психоэмоциональное напряжение, расслабиться и освободиться от негативных эмоций [2].

Для эффективного использования арт-терапии в инклюзивной образовательной среде необходимо учитывать ряд важных факторов. Прежде всего, требуется индивидуальный подход, подразумевающий адаптацию методов и техник арт-терапии с учетом индивидуаль-

ных потребностей и особенностей каждого ребенка. Не менее важно создание безопасной среды, то есть комфортной и доверительной атмосферы, где ребенок чувствует себя понятым и принятым. Работа должна проводиться квалифицированным арт-терапевтом или психологом, имеющим соответствующую подготовку. Активное участие родителей и педагогов в процессе арт-терапии, учет их рекомендаций и выводов также является необходимым условием успешной работы. Детям необходимо предоставить широкий выбор материалов и техник для творческого самовыражения, используя при этом надежные и безопасные материалы. Важно последовательное и успешное усложнение заданий, направленное на развитие навыков и умений детей.

Пример арт-терапевтического занятия:

Тема: «Мое настроение»

Цель: Развитие эмоциональной регуляции и самосознания.

Материалы: Цветная бумага, краски, карандаши, кисть.

Ход занятия:

1. Приветствие и создание эмоционального настроения.
2. Обсуждение с детьми различных эмоций и чувств.
3. Предложение передать свое настроение, используя разные цвета и линии.
4. Обсуждение рисунков, выражения детей своих чувств и переживаний.
5. Рефлексия: обсуждение того, что дети чувствовали во время занятий, как они выражали свои эмоции.

Таким образом, применение арт-терапевтических методов способствует улучшению эмоциональной регуляции, снижению тревожности, повышению уровня адаптации и самооценки у детей с ОВЗ. Для достижения максимальной эффективности необходимо учитывать индивидуальные особенности детей, создавать безопасную и поддерживающую среду, обеспечивать квалифицированное сопровождение со стороны специалистов и активно привлекать родителей к постоянному процессу арт-терапии. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на изучение различных техник арт-терапии для развития конкретных эмоциональных навыков, а также на разработку методик оценки эффективности арт-терапевтических воздействий.

Список литературы

1. Айсина, Р. М. Арт-терапия как метод развития эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья / Р. М. Айсина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2021. № 1. 9-14 с.
2. Васильева, Е. Н. Возможности арт-терапии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е. Н. Васильева // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 2-2. 218 с.
3. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. М.: Смысл: Эксмо, 2023. – 512 с.
4. Грабенко, Т. М. Арт-терапия в работе с детьми, способствующие нарушениям в развитии / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. СПб.: Речь, 2024. 144 с.
5. Паранина Н. А. Модель использования арт-терапии в работе с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями в условиях инклюзивного образования / Н.А. Паранина, Е.С. Морозова // Преемственная система инклюзивного образования: материалы XI Международной научно-практической конференции, 16–18 марта 2022 г. Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2022. С. 90-94.
6. Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие / Д. З. Ахметова (рук. авт. кол.) [и др.]; Институт экономики, управления и права (г. Казань), Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. 276 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ДЕТСКОГО САДА К НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аиткулова Фарида Салиховна,

ассистент кафедры общей психологии,
практической психологии и педагогики

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

aitkulovafs@ieml.ru

Аннотация. В статье поднимается вопрос о роли игровых технологий в создании инклюзивной среды для детей с особыми образовательными потребностями на этапах дошкольного и начального образования. Автор анализирует опыт применения игровых методов и их развитие на развитие познавательных, эмоциональных и социальных навыков у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: игровые технологии, инклюзивное образование, когнитивное развитие, эмоциональное развитие, дошкольное образование, начальное образование

THE USE OF GAME TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE EDUCATION: FROM KINDERGARTEN TO PRIMARY SCHOOL

Aitkulova Farida Salikhovna,

assistant

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

aitkulovafs@ieml.ru

Abstract. The article raises the issue of the role of game technologies in creating an inclusive environment for children with special educational needs at the stages of preschool and primary education. The author analyzes the experience of using game methods and their impact on the development of cognitive, emotional, and social skills in children with special needs.

Keywords: game technologies, inclusive education, cognitive development, emotional development, preschool education, primary education

Инклюзивное образование – это подход, позволяющий обучающимся с разными возможностями учиться вместе. Для детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) важно создать комфортные условия, которые помогают им развиваться и учиться наравне со сверстниками. Как отмечает Эльконин Д. Б., игра выступает не просто развлечением, а «ведущей деятельностью, через которую ребенок познает мир и усваивает социальный опыт». Игровые технологии – это один из самых эффективных способов помочь обучающимся познать мир. Именно игра становится мощным инструментом для обучения и развития детей.

Игра помогает детям с ОВЗ адаптироваться к новым условиям, развивая коммуникативные навыки, развивает мышление и повышает уровень эмоционального интеллекта. Шевченко С. Г. подчеркивает: «Игровые методы снижают тревожность, позволяя ребенку экспериментировать без страха быть наказанным за ошибку». В рамках игры ребенок способен чувствовать себя свободно, он не боится ошибаться, что крайне важно для детей, у которых возникают трудности в обучении. Использование игровых технологий актуально не только в детском саду, но и в начальной школе – это помогает детям плавно и экологично перейти от дошкольного этапа к школьному обучению.

В детском саду игра – ведущий вид деятельности и эффективный метод обучения. Для детей с ОВЗ особенно полезны сюжетно-ролевые игры, позволяющие детям примерять на себя разные роли: продавца, врача, учителя. Стребелева Е. А. в своих работах приводит примеры игр, таких как «Магазин» или «Больница», которые учат детей взаимодействовать в социуме, понимать правила ролевого поведения. Подобные игры помогают им понять строе-

ние мира и научиться грамотно взаимодействовать со своими сверстниками. Например, дидактические игры с карточками, где нужно собрать последовательность или найти пару, помогают детям с ОВЗ эффективнее усваивать новую для них информацию.

Когнитивное развитие – это развитие таких психических процессов, как мышление, память и внимание. Саглам Ф. А. и Ханмурзиной Р. Р. подчеркивается, что дидактические игры особенно эффективны для развития логического мышления у детей [2]. Авторы отмечают, что такие игры помогают обучающимся учиться анализировать, сравнивать, обобщать и делать выводы. Игра стимулирует познавательную активность, так как ребенок вовлекается в процесс добровольно, а не по принуждению. Например, головоломки или игры, направленные на классификацию предметов, учат детей с ОВЗ выделять признаки и устанавливать связи между объектами.

После перехода дошкольника в начальное звено, игра ни в коем случае не теряет своей важности. Игровые технологии в системе начального образования помогают педагогу сделать свои уроки интереснее, а самое главное – понятнее. Шевченко С. Г. [5] рекомендует использовать на уроках математики конструкторы типа Лего или кубики с числами: это превращает абстрактные понятия в наглядные модели. На уроке математики, например, можно использовать Лего, игры с кубиками или карточками, позволяющие легче объяснить сложение и вычитание. На уроках русского языка – игры со словами, которые помогают запомнить правила непринужденно и просто. В параллели с учебной деятельностью, важной составляющей развития является социализация, и игра может в разы облегчить и ускорить этот процесс.

В использовании игровых технологий важно учитывать особенности каждого ребенка, потому что не все игры подходят всем детям. Стребелева Е. А. [4] акцентирует: «Игры должны быть адаптированы под уровень развития и интересы ребенка, иначе их эффективность снижается». Необходимо выбирать те игры, которые соответствуют возрасту и возможностям обучающихся [3]. Кроме того, ребенок должен чувствовать себя безопасно и уверенно во время игры. Чтобы эффективно выстроить работу по развитию детей, предполагается совместная работа педагогов психологов и родителей – такая работа подразумевает верный выбор подходящих игр, контроль за прогрессом ребенка, а игры дома помогают поддерживать непрерывность во всестороннем развитии ребенка.

Не стоит забывать и о важности развития мелкой моторики и сенсорных навыков детей: для детей с ОВЗ особенно важны игры, которые задействуют мелкую моторику и сенсорное восприятие. Например, игры с песком, водой, крупой или глиной – не только успокаивают, но и улучшают координацию движений. Сортировка предметов по форме, цвету или текстуре помогает развивать умение классифицировать и повышает уровень внимательности. Крупные пазлы или магнитные конструкторы позволяют тренировать у детей усидчивость и пространственное мышление. Такие занятия делают процесс обучения более наглядным и главное – доступным, особенно для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата или сенсорными особенностями.

Групповые игры, такие как командные квесты, совместные создание «живых картин» или эстафеты, учат детей с ОВЗ работать в команде, а именно в коллективе своих сверстников. Например, в игре «Построй мост» дети могут научиться распределять роли, договариваться между собой и поддерживать друг друга. Это крайне полезно для детей с аутизмом или задержкой психического развития, которым сложно самим начать взаимодействие. Через общее дело они учатся понимать эмоции окружающих людей, уважать мнение других и радоваться совместным достижениям. Важно, чтобы подобные игры проходили под чутким руководством и наблюдением педагога, мягко направляющим детей, если возникают конфликты или недопонимание.

Использование цифровых технологий в инклюзивном образовании сегодня играет ключевую роль в создании эффективных методов работы с детьми с ОВЗ. Современные цифровые инструменты, такие как интерактивные доски, образовательные приложения и игры с элементами дополненной реальности, открывают новые возможности для обучения детей с ОВЗ. Например, приложения с анимированными героями могут адаптировать задания под скорость

реакции ребенка или уровень сложности. Игры, где нужно собрать виртуальный пазл или пройти лабиринт, тренируют логику и концентрацию. Для детей с нарушениями слуха или зрения разрабатывают программы. Субтитрами, тактильными элементами, а также голосовым сопровождением. Такие технологии делают обучение инклюзивным и доступным, превращая его в увлекательное путешествие, где каждый ребенок считает себя успешным. Аналогичные принципы персонализации и адаптации к индивидуальным потребностям обучающихся могут быть успешно применены и в обучении студентов иностранному языку [1].

Игровые технологии не носят исключительно развлекательный характер, игра – это мощный инструмент для обучения и развития детей с ОВЗ. Правильно подобранные игры помогают детям в адаптации к новым для них условиям, учат их коммуницировать, развивают мышление и повышают уровень эмоционального интеллекта. Использование игровых технологий в детском саду и начальной школе позволяет создать преимущество в системе образования, что крайне важно для детей с особыми потребностями. Важно подходить к выбору игр ответственно и с большой заинтересованностью: главное учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и работать в тесном сотрудничестве с родителями и специалистами.

Список литературы

1. О некоторых особенностях обучения студентов иностранному языку с использованием интерактивных технологий / Г. Р. Ситдикова, Е. Е. Новгородова, Л. А. Малахова, З. Н. Серова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 4. С. 82-86. EDN EJVQZG.
2. Саглам, Ф. А. Применение дидактических игр в развитии логического мышления в системе дополнительного образования / Ф. А. Саглам, Р. Р. Ханмурзина // Педагогическое образование и наука. 2020. № 4. С. 131-136. EDN OGPMCB.
3. Ситдикова, Г. Р. Об использовании игр на занятиях иностранного языка / Г. Р. Ситдикова, Л. А. Малахова, З. Н. Серова // Потенциал педагогической науки в условиях цифровизации и неопределенности: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 300-летию Российской академии наук, Казань, 28 сентября 2023 года. Казань: ММСИП, 2023. С. 268-271.
4. Стребелева, Е. А. Игры для детей с особыми потребностями / Е. А. Стребелева. М.: Просвещение, 2008. 160 с.
5. Шевченко, С. Г. Игровые методы в обучении / С. Г. Шевченко. М.: Владос, 2001. 208 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Аиткулова Фарида Салиховна,

ассистент

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

aitkulovafs@ieml.ru

Ханмурзина Римма Ростямовна,

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

rhanmurzina@ieml.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль интерактивных игровых технологий в обеспечении преимущественности между дошкольным и начальным этапами обучения английскому языку у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Авторы анализируют эффективность игровых методов в формировании языковых навыков, со-

циальной адаптации и снижении эмоциональной напряженности у детей с ОВЗ. Особое внимание уделяется цифровым инструментам, которые способствуют индивидуализации обучения и вовлечению обучающихся в образовательный процесс.

Ключевые слова: интерактивные игры, инклюзивное образование, преемственность обучения, английский язык, ОВЗ, цифровые технологии

INTERACTIVE GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ENSURING CONTINUITY IN INCLUSIVE ENGLISH LANGUAGE TEACHING FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DISABILITIES

Aitkulova Farida Salikhovna,
assistant

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov
Kazan, Russia
aitkulovafs@ieml.ru

Khanmurzina Rimma Rostyamovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov
Kazan, Russia
rhanmurzina@ieml.ru

Abstract. The article examines the role of interactive gaming technologies in ensuring continuity between preschool and primary stages of English language education for younger students with disabilities. The authors analyze the effectiveness of game-based methods in developing language skills, social adaptation, and reducing emotional stress in children with disabilities. Special attention is given to digital tools that enable personalized learning and student engagement in the educational process.

Keywords: interactive games, inclusive education, continuity of learning, English language, disabilities, digital technologies

Инклюзивное образование требует от педагогов разработки специфических подходов, учитывающих особенности развития детей с ОВЗ. Одним из ключевых аспектов успешной интеграции таких обучающихся в образовательную среду является обеспечение преемственности между дошкольным и начальным этапами обучения. Английский язык, как предмет, часто вызывает трудности у младших школьников, особенно у детей с ОВЗ, из-за сложностей в восприятии фонетики, грамматики и коммуникативных барьеров. Интерактивные игровые технологии выступают мостом между этими этапами, делая обучение доступным, мотивирующим и адаптированным под индивидуальные потребности.

Преемственность в образовании подразумевает плавный переход от одного этапа к другому, сохраняя непрерывность в развитии навыков. Для детей с ОВЗ это особенно важно, так как резкие изменения в методиках обучения могут вызывать стресс и снижение успеваемости. Как отмечает Смирнова Е.О., «игровая деятельность позволяет сохранить стабильность эмоционального состояния ребенка, создавая зону ближайшего развития» [3].

Интерактивные игры, в отличие от традиционных, сочетают элементы визуализации, звука и движения, что соответствует мультисенсорному подходу, рекомендованному для работы с детьми с ОВЗ. Например, приложения с анимированными персонажами (например, ABCmouse) адаптируют задания под скорость реакции и уровень знаний обучающихся, обеспечивая персонализацию обучения.

Игры, основанные на повторении и подражании, эффективны для формирования лексики и произношения. Например, ролевые игры «В магазине» или «В аэропорту» позволяют детям практиковать диалоги в контексте реальных ситуаций. Для детей с нарушениями слуха можно использовать приложения с субтитрами и визуальными подсказками, а для детей с ДЦП – интерфейсы с крупными кнопками и голосовым вводом.

Командные игры, такие как квесты или онлайн-проекты, учат сотрудничеству. Например, игра «Создай свою историю» предполагает совместное составление сказки на английском языке, где каждый участник отвечает за отдельный эпизод. Это развивает не только языковые навыки, но и умение слушать, договариваться и выражать свои идеи.

Современные платформы (например, Kahoot! или Quizlet) позволяют создавать интерактивные тесты и викторины, которые автоматически адаптируют сложность заданий. Для детей с РАС (расстройства аутистического спектра) полезны игры с предсказуемой структурой, такие как сортировка карточек по категориям или пазлы с аудиовизуальными подсказками [2].

Для обеспечения плавного перехода важно использовать единые игровые форматы на обоих этапах. Например, в дошкольных учреждениях можно внедрять простые игры на запоминание слов, а в начальной школе – усложнять их, добавляя грамматические задания. Цифровые платформы, такие как Minecraft: Education Edition, позволяют создавать сценарии, где дети строят виртуальные миры, используя английские команды, что актуально и для подготовительных, и для базовых курсов.

Интерактивные технологии позволяют адаптировать обучение под специфику нарушений. Например, для детей с дислексией эффективны игры с визуальными подсказками и аудиосопровождением, где слова сопровождаются картинками и произношением носителя языка [1]. Для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата разработаны приложения с сенсорным управлением или голосовым вводом, исключающие необходимость точных движений. Важно, чтобы игры имели гибкие настройки: регулировку времени ответа, размера шрифта или яркости экрана. Такой подход делает обучение английского языка инклюзивным и учитывающим уникальные потребности каждого ребенка.

Одним из ключевых преимуществ интерактивных игр является мгновенная обратная связь. Например, в приложениях вроде Quizlet или Lingokids ребенок сразу видит, правильно ли он выполнил задание, что снижает стресс от ошибок. Для детей с ОВЗ это особенно важно: позитивное подкрепление (анимация, звуки, баллы) повышает уверенность в себе. Педагоги могут использовать аналитику платформ для отслеживания прогресса: сколько слов выучено, какие задания вызывают сложности. Это помогает корректировать программу обучения, сохраняя преемственность между этапами.

Чтобы игры стали частью образовательной системы, требуется сотрудничество учителей и разработчиков. Например, в некоторых школах создают «цифровые часы» в расписании, где дети играют в образовательные квесты на английском языке. Педагоги совместно с психологами подбирают игры, соответствующие возрасту и уровню развития. Родители также могут участвовать, используя те же приложения дома: это укрепляет связь между школой и семьей. Такая системная работа обеспечивает непрерывность обучения, а главное – делает английский язык доступным и увлекательным для всех обучающихся.

Интерактивные игровые технологии – это эффективный инструмент преемственности в инклюзивном обучении английскому языку. Они не только снижают языковой и эмоциональный барьер, но и создают условия для непрерывного развития навыков. Однако успех зависит от тесного взаимодействия педагогов, психологов и родителей, а также от грамотного подбора игр, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся.

Список литературы

1. Изучение иностранного языка с помощью аутентичных фильмов и сериалов как один из факторов готовности и способности к ведению речевой культуры / Г. Р. Ситдикова, Л. А. Малахова, Е. Е. Новгородова, Е. А. Исаева // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 28 марта 2023 г. / БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. С. 85-89. EDN CAMMKL.

2. Об использовании аутентичных видеоматериалов на занятиях в целях повышения мотивации студентов к изучению английского языка / Г. Р. Ситдикова, Е. Е. Новгородова, Л. А. Малахова, Э. И. Минуллина // Технопарк универсальных педагогических компетенций: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 10 февраля 2023 г. / гл. редактор Ж. В. Мурзина. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. С. 317-321. EDN OYSAYP.

3. Смирнова Е.О. Игровые технологии в инклюзивном образовании. М.: Просвещение, 2018. 240 с.

4. Петрова А. В. Цифровые инструменты для детей с ОВЗ. Журнал коррекционной педагогики, 2021. №3. С. 45-52.

5. Johnson S. Gaming and Education: New Perspectives. London: Routledge, 2020. 180 p.

РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Акбиякова Анна Вячеславовна,

Студент 3 курса

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

AkbilyakovaAV1@ieml.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития наглядно-образной памяти у младших школьников с расстройством аутистического спектра (РАС). В статье рассмотрены особенности памяти у детей с РАС, предложены методы и приемы, способствующие улучшению наглядно-образного запоминания. Особое внимание уделяется индивидуальному подходу к каждому ребенку, учитывая его интересы и эмоциональное состояние. Статья также подчеркивает важность участия родителей и педагогов в процессе коррекционной работы. Исследование основано на анализе научной литературы и практических данных. Результаты исследования могут быть полезны для специалистов, работающих с детьми с РАС, а также для родителей, стремящихся помочь своим детям в развитии когнитивных способностей.

Ключевые слова: наглядно-образная память, развитие памяти, коррекционные методы, визуальное восприятие, обучение, младшие школьники, расстройство аутистического спектра

DEVELOPMENT OF VISUAL-FIGURARY MEMORY IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Akbilyakova Anna Vyacheslavovna,

3rd year student

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Kazan, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of development of visual-figurative memory in primary school children with autism spectrum disorder (ASD). The article considers the features of memory in children with ASD, suggests methods and techniques that help improve visual-figurative memorization. Particular attention is paid to an individual approach to each child, taking into account his interests and emotional state. The article also emphasizes the importance of the participation of parents and teachers in the process of correctional work. The study is based on the analysis of scientific literature and practical data. The results of the study can be useful for specialists working with children with ASD, as well as for parents seeking to help their children in the development of cognitive abilities.

Keywords: visual-figurative memory, memory development, correctional methods, visual perception, learning, primary school children, autism spectrum disorder

Введение

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это комплексное нарушение развития, которое проявляется в трудностях социального взаимодействия, коммуникация и стереотипном поведении. Одной из особенностей детей с РАС является специфика когнитивных процессов, включая память. Наглядно-образная память, которая играет ключевую роль в обучении и восприятии окружающего мира, у таких детей часто развита неравномерно.

И. И. Ахметова рассматривает развитие процессов и видов памяти у младших школьников, которые являются частью когнитивных способностей [1].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов развития наглядно-образной памяти у младших школьников с РАС, что может способствовать их успешной социализации и обучению. Цель статьи – охарактеризовать особенности наглядно-образной памяти у детей с РАС и предложить практические рекомендации по ее развитию.

Изложение основного материала исследования

Наглядно-образная память – это способность запоминать и воспроизводить зрительные образы, что особенно важно для детей младшего школьного возраста, так как они активно используют данный когнитивный навык, как визуальное восприятие для усвоения новой информации.

У детей с РАС этот вид памяти может быть, как сильной стороной, так и областью, требующей коррекции.

Особенности наглядно-образной памяти у детей с РАС:

1. Дети с РАС часто запоминают только те образы, которые вызывают у них интерес или эмоциональный отклик.

2. Воспроизведение информации может быть неполным или искаженным.

3. Дети с РАС лучше запоминают информацию в знакомой обстановке.

Для развития наглядно-образной памяти у младших школьников с РАС можно использовать следующие методы:

1. Визуализация. Использование картинок, схем, таблиц и других наглядных материалов помогает детям лучше усваивать информацию.

2. Использование игры и упражнений. Игры-головоломки способствуют развитию зрительной памяти.

3. Мнемотехники. Применение ассоциаций и визуальных образов для запоминания информации.

4. Усложнение задач. Наиболее оптимально начинать с простых заданий и постепенно увеличивать их сложность, чтобы избежать перенапряжения для ребенка.

Для более глубокого понимания процесса развития наглядно-образной памяти у младших школьников с РАС важно рассмотреть конкретные примеры и методики, которые могут быть применены в образовательной и коррекционной практике.

1. Использование интерактивных технологий. Современные технологии предоставляют широкие возможности для работы с детьми с РАС. Например, интерактивные доски, планшеты и специализированные приложения позволяют создавать яркие и динамичные визуальные образы, которые привлекают внимание детей и способствуют запоминанию.

Программы с элементами геймификации (игровыми элементами) могут мотивировать детей к выполнению заданий, связанных с запоминанием и воспроизведением информации. В частности, Ф.А. Саглам рассматривает возможности геймификации в обучении младших школьников [2].

2. Работа с цветом и формой. Дети с РАС часто проявляют повышенный интерес к цветам и геометрическим формам. Это можно использовать для развития наглядно-образной памяти. Например, задания на сортировку предметов по цвету или форме, а также создание коллажей и рисунков помогают закрепить зрительные образы в памяти.

3. Метод визуального расписания. Визуальное расписание – это последовательность картинок или символов, которые обозначают действия или события. Этот метод помогает детям с РАС лучше ориентироваться в пространстве и времени, а также способствует развитию памяти. Ребенок запоминает последовательность действий, что улучшает его способность к планированию и организации.

4. Приобщение к процессу родителей. Родители, как главные фигуры в жизни ребенка, играют важную роль в его развитии, в частности, в развитии его когнитивных способностей. Существует множество совместных занятий для родителей и детей, например, рисование, лепка, сборка конструкторов, а также настольные игры. Данная игротерапия в тандеме с поддержкой родителей будет способствовать укреплению зрительных образов в памяти ребенка и, в частности, развитию наглядно-образной памяти.

Ф. А. Саглам, Р. Р. Ханмурзина, Х. Х. Саглам рассматривают интерактивные методы обучения в формировании универсальных учебных действий младших школьников в инклюзивном образовании, что напрямую связано с когнитивными способностями [3].

Несомненно, самым главным аспектом в работе с детьми с РАС является личностно-ориентированный подход, который предполагает учет интересов и особенностей ребенка. Следующим важным критерием в работе с детьми с РАС выступает создание комфортной среды, что способствует адаптации ребенка к новой образовательной обстановке.

Л. Р. Фатихова в качестве одного из условий развития учебной мотивации младших школьников выделяет работу педагога над совершенствованием качества запоминания учебного материала [4].

А. С. Филиппова связывает успешность формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников непосредственно с развитием памяти.

Выводы

Развитие наглядно-образной памяти у младших школьников с расстройством аутистического спектра является актуальной задачей ввиду того, что младшие школьники активно используют данный вид памяти в образовательной и познавательной среде. Для успешного развития данных когнитивных способностей в работе с детьми с расстройством аутистического спектра необходимо использование различных методов обучения, таких как: использование наглядных материалов, игры-головоломки, методы эффективного запоминания, использование интерактивных технологий, использование в работе различных цветов и геометрических форм, метод визуального расписания, совместная работа с родителями. Также в работе с детьми с РАС является необходимостью применения личностно-ориентированного подхода, а также создание комфортной образовательной среды для успешной адаптации ребенка и достижения значительных результатов в процессе обучения.

Практические рекомендации, приведенные в статье, могут быть полезны для педагогов, психологов, специалистов, работающих с детьми с РАС, а также для родителей, стремящихся помочь своим детям в развитии когнитивных способностей.

Список литературы

1. Ахметова, И. И. Развитие процессов и видов памяти у младших школьников / И. И. Ахметова // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы Международного форума, Казань, 11–13 марта 2024 г. Казань: Издательство «Познание», 2024. С. 120–126.
2. Саглам, Ф.А. Возможности геймификации в обучении младших школьников / Ф. А. Саглам // Педагогическое образование и наука. 2023. № 2. С. 152–156. DOI 10.56163/2072-2524-2023-2-152-156. EDN RUKWPU.
3. Саглам, Ф. А. Интерактивные методы обучения в формировании универсальных учебных действий младших школьников в инклюзивном образовании / Ф. А. Саглам, Р. Р. Ханмурзина, Х. Х. Саглам // Преемственная система инклюзивного образования: современные вызовы:

материалы XII Международной научно-практической конференции, Казань, 15–17 марта 2023 года. Казань: Издательство «Познание», 2023. С. 170-173. EDN JUIFWO.

4. Фатихова, Л. Р. Педагогические технологии развития учебной мотивации младших школьников / Л. Р. Фатихова // Студенческий научный форум 2024: сборник статей X Международной научно-практической конференции в 2 частях, Пенза, 17 января 2024 г. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2024. С. 160-163. EDN VZOQKW.

5. Филиппова, А. С. Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников / А. С. Филиппова // Студенческий. 2024. № 2-3(256). С. 57-58. EDN KYIEVQ.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ИНТЕРФЕРЕНТНЫХ ОШИБОК

Анохина Ольга Михайловна,

МАДОУ «Детский сад № 373 комбинированного вида»

Казань, Россия

OM.Anokhina@yandex.ru

Муртазина Рамзия Ризаевна,

МБОУ «Лицей № 83 – Центр образования»

г. Казань, Россия

Rmurtazina@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматриваются трудности при обучении русскому языку детей-татар, наиболее встречающиеся интерферентные ошибки, обусловленные влиянием родного языка. Сопоставительный анализ фонетики контактирующих языков позволяет построить коррекционную работу с детьми двуязычием.

Ключевые слова: двуязычие, дети-билингвы, интерферентные ошибки, младший школьный возраст, сопоставление, трудности

SPEECH THERAPY WORK WITH BILINGUAL CHILDREN TO OVERCOME INTERFERENCE ERRORS

Anokhina Olga Mikhailovna,

MADOU «Kindergarten No. 373 of combined type»

Kazan, Russia

Murtazina Ramzia Rizaevna,

MBOU «Lyceum No. 83 – Education Center»

Kazan, Russia

Annotation. The article discusses the difficulties in teaching Russian to Tatar children, the most common interference errors caused by the influence of their native language. A comparative analysis of the phonetics of the contacting languages makes it possible to build correctional work with bilingualism in children.

Key words: bilingualism, bilingual children, interference errors, primary school age, interference errors, comparison, difficulties

Российские средние общеобразовательные школы являются смешанными по национальному составу. Происходящие в последнее время миграционные процессы обусловили приток в общеобразовательные школы детей разных национальностей, у которых уровень владения русским языком различен: от незначительных нарушений до полного незнания русского языка. Последние испытывают значительные трудности в усвоении учебного материала, и без специальной помощи у них развивается хроническая неуспеваемость.

К данной категории относятся дети-билингвы: дети-татары, дети, чьи родители являются мигрантами – выходцами из стран ближнего зарубежья (из Азербайджана, Армении, Дагестана, Таджикистана, Узбекистана).

Каждый из языков имеет ряд особенностей, которые вызывают трудности в овладении структурой русского языка. Затрудняют овладение русской речью могут социокультурные условия, дефицит общения на русском языке, индивидуальные различия детей-мигрантов, возрастные ограничения, уровень сформированности речевой деятельности соответственно нормативным возрастным показателям на своем родном языке.

В младшем школьном возрасте у детей-билингвов при понимании русской речи основные проблемы связаны с нарушениями процессов декодирования на этапе внутренней речи. Наблюдаются трудности в овладении сложными грамматическими структурами, выработке навыков работы с целостным текстом, сужение русскоязычного словарного запаса по всем грамматическим категориям, неравномерность развития различных сфер языка и речи.

Синтаксические ошибки в русской речи школьников-билингвов связаны с интерференцией, со спецификой самого русского языка, а также несформированностью учебной деятельности. Такие нарушения имеют сходства с речью детей-монолингвов с общим недоразвитием речи.

Для Республики Татарстан характерно этническое разнообразие. Основную группу населения составляют татары и русские. В своей работе мы рассмотрели татарско-русское двуязычие. Результаты логопедического обследования позволили сформировать различные группы детей-татар по степени владения русским языком:

- 1) дети, плохо знающие русский язык (малочисленная группа);
- 2) 2. дети, которые понимают русский язык и могут говорить, но общение происходит на своем родном языке;
- 3) дети, у которых речевое развитие не соответствует возрастным нормам и может сопровождаться НВ ОНР.

Ученики при написании диктантов, а особенно при самостоятельном письме допускают много ошибок: замена букв, искажение слов; пропуск слогов, предлогов или неверное их употребление, неправильное согласование слов, синтаксические нарушения при оформлении фраз.

Учащиеся затрудняются правильно произнести те или иные слова. Искажение слов происходит по причине того, что словарный запас русского языка ограничен у билингвов. Из-за незнания значений многих слов не могут правильно их употребить в той или иной ситуации. «Мы не знаем, как сказать на русском языке», – говорят дети. Затрудняются подбирать к словам синонимы, антонимы, образовывать родственные слова. Не владеют навыками словообразования, самостоятельно не могут образовывать от имен существительных имена прилагательные: качественные (*На улице мороз. Значит день какой? – Холодный. Холодно.*), относительные, притяжательные (*варенье из смородины – смородина, лапа медвединая, волчичая; орлышкино гнездо*); приставочные глаголы.

Детям трудно ставить слова в нужной падежной форме, употреблять правильное окончание при изменении формы слов. (*Лиса машет пушистый хвост. У бабочки красивый крыла*).

Страдает практическое употребление предлогов в устной и письменной речи. Предлог как отдельное слово не выделяют. Неверное использование и отсутствие предлогов (*ЗА, У, ЧЕРЕЗ*) затрудняет осмысление значения высказываний. (*На душе моются. Дети пошли лес. Цветы стоят на вазе. Шишки упали из елки.*). Наблюдается взаимозамена предлогов В-НА, НА-НАД.

В татарском языке предлоги называются послеслогами. Послеслог БЕЛӘН соответствует предлогу «С» в русском языке. Характерна следующая интерференция: *Пишу с ручкой. Рису с карандашом.*

При составлении предложений из данных слов могут поставить предлог перед любым словом (*сидит, собака, крыльцо, под – Собака под сидит крыльцо.*), нарушая, таким образом,

порядок слов. Или могут сказать, что слово «под» – лишнее, его некуда поставить. Сложные предлоги не употребляют в речи. Предлоги *под, над, между* заменяют словами «наверху», «внизу», «в середине».

Выполняя практические действия согласно инструкциям, дети могут разместить предметы неправильно. (*Поставь пенал за учебник. Положи картинки в коробку.*)

Ошибки в устной и письменной речи при согласовании слов по родовой принадлежности: имя существительное + имя прилагательное, имя существительное + местоимение в значении принадлежности; имя существительное + глаголы прошедшего времени. Типичным является нарушение согласования имен числительных с именами существительными.

Дети не слышат речевых ошибок в своих высказываниях. Особенно трудны для понимания грамматические конструкции, структура которых не соответствует логике событий. Не всегда понимают смысл слов с переносным значением. При выполнении заданий на верификацию предложений затрудняются исправить ошибки.

Понимание речи тесно связано с письмом. Отсутствие должного навыка восприятия русской устной речи детьми-билингвами мешает процессу овладения навыками говорения и письма. Оказывает влияние и слабое усвоение необходимых речевых стереотипов, отсутствие прочных речевых умений и навыков, комбинирования языкового материала в неподготовленной речи.

Коррекционно-развивающее обучение направлено на развитие навыков слушания и понимания речи, фонематического слуха, речеслуховой памяти. На начальных этапах обучения необходимо учитывать единство слухового восприятия и воспроизведения речи с обязательной опорой на наглядный материал.

В татарском языке есть звуки, которых нет в русском, а также имеются похожие звуки, незначительно отличающиеся произношением. В условиях обучения на русском языке ученики-татары перестраивают слуховое восприятие, артикуляционное воспроизведение и свое представление о языковых явлениях.

На уровне фонетики стоит остановиться на звуках, которые вызывают затруднения при различении на слух, на письме, в процессе чтения. Сопоставительный анализ фонетики контактирующих языков (русского и татарского) позволяет построить коррекционную работу с детьми с двуязычием.

Вследствие похожего артикуляционного уклада наблюдаются трудности в различении на слух в русском языке звуков [y] – [o], на письме характерна замена букв у=о и парных гласных ю=ё (*голови, клёква*).

В татарском языке гласный звук [и] произносится так же, как и русский, а в конце слов произносится с оттенком [ий]. На письме дети не дописывают букву «и краткая» в именах прилагательных, имеющих окончание **-ий** (*последни, ранни*).

Под влиянием орфоэпии родного языка младшие школьники-татары при чтении заменяют гласный звук [ы] на звук [э] (*бы=бэ, ры=рэ*).

Распространенными ошибками в устной и письменной речи являются замены в результате смешения звуков [ц] – [с], [ч] – [щ], букв «и краткая» с гласной буквой «е», гласных букв II ряда гласными I ряда, взаимозамена гласных II ряда между собой.

Звук [ч] образуется с помощью [т'ш'], а звук – [щ] с помощью [ш'ш']. Данные звуки имеют общий компонент [ш']. Особенностью произношения звука [ч] в татарском языке является ярко выраженная мягкость и отсутствие начальной смычки [т']. Как следствие, фонема [ч] звучит как «русский» [щ] (*пещенье, прищеска*).

Для татарского языка в слогоделении нехарактерно сочетание двух и более согласных. Поэтому в устной и письменной речи характерны ошибки типа: *парык (парк), волык (волк), коровать (кровать)*.

В татарском языке палатализация согласных не является фонематическим признаком в отличие от русского. Учащиеся не слышат мягкости, что находит отражение в письменной речи. При обозначении мягкости согласных звуков на письме наблюдается взаимозаменяемость: ь↔е (*Ольга = Олега, лето=льто*), ь↔и (*коньки=коники*), пропуск буквы мягкий знак.

Разделительный мягкий знак чаще всего пропускают или заменяют гласной буквой (*листья=листя*). В словах с разделительным мягким знаком при чтении и в устной речи согласный звук сливается с гласным (*крыля, много стульев, деревья, шью=шую*).

Изучение особенностей татарского языка позволяет нам осуществлять коррекционную работу, которая проходит через слушание, говорение, чтение письмо.

1. Работа по звуковой культуре речи направлена на развитие речевого слуха и восприятия. Дети рассматривают артикуляцию звуков, учатся слышать разницу звуков (краткость и долготу, определять место ударения), правильно их воспроизводить; соотносить с графическим изображением; выделять на слух во всех речевых единицах, правильно употреблять в устной и письменной речи.

2. На лексическом уровне – работа над значением слов, многозначностью, умением употреблять в переносном смысле; подбирать синонимы, антонимы, родственные слова, тем самым обогащая словарный запас.

3. На грамматическом уровне – согласование слов, совершенствование навыков связной речи. Обучающиеся учатся отвечать на вопросы, составлять короткие рассказы по серии сюжетных картинок, пересказывать небольшие тексты, составлять несколько предложений, объединенных одной темой (по картинке или серии картинок), высказываться по личным наблюдениям и впечатлениям.

Учитывая степень понимания и владения русским языком (неродным), возрастные и индивидуальные особенности, для работы с детьми-билингвами подобраны разноуровневые задания, наглядный материал. Созданы методические разработки по дифференциации звуков [ч] – [щ], [с] – [ц], букв «и краткая» с гласной буквой «е»; «Занимательные задания для предупреждения нарушения письма».

Результаты проведенного сопоставительного анализа фонетического строя русского и татарского языков дают возможность учитывать межъязыковую интерференцию в устной и письменной речи учащихся-билингвов при коррекционной работе.

Младшие школьники при систематических логопедических занятиях преодолевают трудности, что помогает усвоить общеобразовательные программы по русскому языку и литературному чтению. Положительные результаты работы являются следствием создания благоприятных условий в силу высокой мотивации наглядного, мультимедийного материала.

Через интенсивное развитие форм и способов невербальной и доступной вербальной коммуникации происходит вовлечение детей-билингвов в речевое и социальное взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Список литературы

1. Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие / Д.З. Ахметова (рук. авт. кол.) [и др.]; Институт экономики, управления и права (г. Казань), Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – 276 с.

2. Чернов, Д. Н. Социокультурные условия становления речезыковой компетенции у детей-мигрантов младшего школьного возраста / Д. Н. Чернов. Текст: непосредственный // Логопед. 2011. № 8. С. 12-27.

3. Юсупова, З. Ф. Сопоставительный анализ фонетического строя контактирующих языков в аспекте совершенствования методики обучения русской фонетике в условиях двуязычия / З. Ф. Юсупова, М. М. Шакурова. Текст: электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. – 2017. № 10(76): в 3-х ч. Ч. 3. С. 214-216. URL: www.gramota.net/materials/2/2017/10-3/61.html

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ

Ахмедова Камилла Нургалиевна,

лаборант-исследователь НИЛ «Комплексное сопровождение детей с РАС»

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

AkhmedovaKamillaN@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Анализируются ключевые факторы, влияющие на развитие взаимодействия, включая когнитивные особенности, эмоциональную регуляцию и влияние ближайшего окружения. А также описаны эффективные методы коррекционной работы, такие как поведенческая терапия (АВА), система альтернативной коммуникации PECS и социальные истории.

Ключевые слова: социально-коммуникативные навыки, расстройства аутистического спектра, социализация детей, эмоциональная регуляция, специфика развития

SOCIAL AND COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS: THE SPECIFICS OF DEVELOPMENT

Akhmedova Kamilla Nurgalieвна,

Kazan federal university, Kazan, Russia

AkhmedovaKamillaN@yandex.ru

Abstract. The article discusses the features of the formation of social and communication skills in children with autism spectrum disorders (ASD). The key factors influencing the development of interaction, including cognitive features, emotional regulation and the influence of the immediate environment, are analyzed. Effective methods of correctional work such as behavioral therapy (ABA), PECS alternative communication system and social stories are described.

Keywords: social and communication skills, autism spectrum disorders, socialization of children, emotional regulation, specifics of development

Введение

Общение является ключевым инструментом, обеспечивающим успешное социальное взаимодействие и затрагивающий различные аспекты развития личности, что особенно актуально для детей с ограниченными возможностями здоровья. Социальная адаптация играет решающую роль в дальнейшем жизненном планировании и в полноценном развитии ребенка, именно поэтому изучение динамики формирования социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) приобретает особую значимость. Специфика расстройств нередко выражается через так называемую «триаду» нарушений, включающая дефицит социального взаимодействия, трудности коммуникации и стереотипные формы поведения. Развитие данных навыков не только способствует более успешному включению ребенка в образовательный процесс, но и позволяет определить основные преграды, разработать стратегии поддержки, а также оптимизировать коррекционно-развивающую работу.

Изложение основного материала исследования

Функциональная коммуникация – ключевой компонент развития, определяющий приоритетное направление работы специалистов в сфере коррекционной педагогики и психологии. Способность к социальному взаимодействию, в частности, зависит как от когнитивных особенностей детей, так и от своевременного начала комплексной реабилитационной программы. Разнородность данной нозологической группы детей проявляется в ассиметричном развитии всех навыков: дети с РАС могут демонстрировать значительный прогресс в одной области при выраженных трудностях в другой, что сказывается на темпах

овладения коммуникативными умениями, требуя индивидуализированного подхода на всем пути обучения.

У одних детей с РАС наблюдается не только частичное освоение социальных норм, но и успешное использование вербальной коммуникации для социального взаимодействия, когда в то же время другие дети, особенно неговорящие часто прибегают к невербальным средствам общения, некоторые же испытывают значительные трудности в использовании жестов, избегают зрительного контакта и демонстрируют мимику, не соответствующую социальной ситуации. Выражение же эмоций может происходить через громкие звуки, стереотипные движения или поведенческие реакции, неприемлемых в социальном контексте.

С другой стороны, может наблюдаться развитый пассивный словарный запас и мотивированное общение только в рамках интересующей темы. В ряде случаев проявляются так называемые «савантские» способности – исключительные способности в определённых областях, таких как музыка, математика, фотографическая память. Однако, несмотря на возможные когнитивные преимущества, трудности в социальном взаимодействии испытывают практически все дети с аутизмом, часто сопровождающиеся ощущением дискомфорта или тревожностью в ситуациях, требующей активной социальной вовлечённости.

Социально-коммуникативные навыки – это многокомпонентная сфера, которая включает в себя понимание эмоций, способность к эмпатии, инициативность в общении, а также взаимодействие в группе и соблюдение социальных норм и правил. Дети с РАС часто сосредоточены на своём внутреннем мире, игнорируя окружающих, что является препятствием к установлению контакта как со взрослыми, так и со сверстниками. Это, в свою очередь создаёт барьеры в процессе обучения, усложняя реализацию коррекционной работы и замедляя интеграцию в образовательную среду.

Характерной особенностью речевого поведения является стереотипность высказывания: эхолалии, склонность к использованию шаблонных фраз и фрагментарное применение речи вне контекста. Также наблюдаются затруднения в использовании диалогической речи: им сложно инициировать разговор, поддержать его, соблюдая правила речевого этикета – говорить по очереди, задавать уточняющие или наводящие вопросы. Нередко наблюдается негативизм к коммуникации в целом, проявляющийся в отказе от взаимодействия и негативных поведенческих реакциях.

Для полноценного понимания специфики развития социально-коммуникативных навыков необходимо учитывать факторы, влияющих на их формирование. Современные исследования подчёркивают значимость биологических и средовых аспектов, включая особенности нейропластичности и работы мозга, а также влияния ближайшего окружения – семьи, педагогов и сверстников.

Для успешной социализации детей с расстройствами аутистического спектра важно формировать понимание социальных норм и правил поведения в различных ситуациях. В таких случаях применяются вспомогательные методы, такие как социальные истории, наглядные карточки PECS (Picture Exchange Communication System) для формирования базовых коммуникативных умений и режима дня, а также поведенческая терапия (АВА-терапия), направленная на снижение нежелательных реакций поведения и развития навыков саморегуляции.

Вывод

Таким образом, ранняя диагностика, комплексный междисциплинарный подход и адаптивные образовательные программы являются ключевыми элементами включения ребенка в активную социальную среду. Формирование социально-коммуникативных навыков у детей с РАС требует системной и многогранной работы, направленной на развитие эмоциональной отзывчивости и создание условий для расширения социального опыта, что способствует не только построению эффективной коррекционной работы, но и улучшению качества жизни ребенка и его семьи.

Список литературы

1. Андроник, А. А. Развитие коммуникативных умений у младших школьников с расстройствами аутистического спектра в инклюзивной образовательной среде / Андроник А.А., Дмитриева Е.Е. – Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–4. С. 12–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-kommunikativnyh-umeniy-u-mladshih-shkolnikov-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-v-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 25.02.2025).
2. Валявко, С. М. Особенности вербальных коммуникативных навыков дошкольников с аутистическими расстройствами / Валявко С. М., Володина О. Ю. // Системная психология и социология. 2021. №1 (37) С 61-67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-verbalnyh-kommunikativnyh-navykov-doshkolnikov-s-autisticheskimi-rasstroystvami> (дата обращения: 24.02.2025).
3. Нигматуллина, И. А. Специфика речевого развития детей с РАС: нейропсихологический подход / Нигматуллина И. А., Садретдинова Э. А., Юдина А. О., Юрикова Е. Д., Комарова С.Н. // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2023. 165(3). С. 119-135.
4. Mody, M. Speech and Language Impairments in Autism: Insights from Behavior and Neuroimaging / Mody Maria, John W Belliveau // North American journal of medicine & science vol. 5,3. 2013. С. 157-161.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Баганова Наталья Анатольевна,

воспитатель

МАДОУ «Детский сад № 407 комбинированного вида»

Казань, Россия

baganova71@mail.ru

Давыдова Ольга Николаевна,

воспитатель

МАДОУ «Детский сад № 407 комбинированного вида»

г. Казань, Россия

carpova.davidova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается экологическое воспитание дошкольников с ОВЗ – важный компонент их развития, способствующий формированию бережного отношения к природе и окружающему миру. Использование индивидуального подхода, адаптированных методик и создание экологически ориентированной среды, позволяющие эффективно развивать у детей с ОВЗ интерес к природе, расширять их кругозор и воспитывать экологическую ответственность.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологические игры, сенсорные технологии, экскурсии, художественно-творческая деятельность, экологическая грамотность

ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES

Baganova Natalia Anatolyevna,
MADOU "Kindergarten .№407 of combined type"
Kazan, Russia

Davydova Olga Nikolaevna,
MADOU "Kindergarten .№407 of combined type"
Kazan, Russia

Annotation. The article discusses the environmental education of preschoolers with disabilities – an important component of their development, contributing to the formation of respect for nature and the world around them. The use of an individual approach, adapted techniques and the creation of an environmentally oriented environment that effectively develop children with disabilities's interest in nature, broaden their horizons and foster environmental responsibility.

Keywords: environmental education, environmental games, sensory technologies, excursions, artistic and creative activities, environmental literacy

Экологическое воспитание играет важную роль в формировании у детей ответственного отношения к окружающей среде. Оно способствует развитию экологической культуры, любви к природе и осознанию важности бережного отношения к ресурсам планеты. Особенно значимо экологическое воспитание для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так как оно не только расширяет их знания о мире, но и помогает в социализации, эмоциональном развитии и формировании познавательных навыков.

Дети с ОВЗ имеют различные физические, интеллектуальные или сенсорные особенности, которые требуют особого подхода в образовательном процессе. Включение экологического воспитания в систему дошкольного образования для таких детей помогает им лучше адаптироваться к окружающей среде, развивать сенсорное восприятие, коммуникативные навыки и интерес к познанию природы.

Экологическое воспитание дошкольников с ОВЗ должно учитывать их индивидуальные возможности и особенности восприятия. Основные принципы организации работы с такими детьми включают:

1. Доступность информации – подача материала должна быть адаптирована под особенности детей, используя наглядные пособия, тактильные материалы, игровые и интерактивные формы.

2. Принцип «обучение через практику» – дети лучше усваивают информацию, когда имеют возможность взаимодействовать с объектами природы: трогать листья, сажать растения, ухаживать за животными.

3. Индивидуальный и дифференцированный подход – занятия должны строиться с учетом особенностей каждого ребенка, будь то двигательные нарушения, задержка психического развития или проблемы со слухом и зрением.

4. Эмоциональная включенность – важно создать положительный эмоциональный фон, связанный с природой, чтобы у детей формировалось бережное отношение к окружающему миру.

5. Развитие сенсорного опыта – для детей с ОВЗ важно использовать различные сенсорные методики: тактильные игры, ароматерапию, звуки природы, взаимодействие с водой и песком.

Экологическое воспитание детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья требует использования разнообразных методических подходов, адаптированных к их индивидуальным особенностям. Важным направлением в этом процессе является применение игровых методов, которые способствуют формированию у дошкольников познавательного интереса к окружающему миру. Экологические игры, моделирующие взаимоотношения живых существ и их среду обитания, позволяют детям познакомиться с особенностями

ностями поведения животных и природными закономерностями. В сюжетно-ролевых играх, таких как «Мы – экологи» или «Мы – садовники», дети получают практический опыт взаимодействия с растениями, осваивая навыки ухода за ними и формируя ответственное отношение к природе. Настольные игры и лото, содержащие изображения природных объектов, животных и растений, развивают у дошкольников зрительную память и способности к классификации.

Практическая деятельность играет ключевую роль в процессе формирования экологической культуры у детей с ОВЗ. Посадка и уход за растениями в условиях детского сада не только позволяют усваивать знания о росте и развитии растений, но и развивают чувство ответственности, терпение и навыки взаимодействия с природой. Работа с природными материалами в процессе изготовления поделок способствует развитию мелкой моторики и тактильного восприятия. Экспериментальная деятельность, включающая исследования свойств природных объектов, таких как вода, песок, камни и листья, обогащает сенсорный опыт детей, позволяя им через тактильные и зрительные ощущения познавать особенности окружающей среды.

Сенсорные технологии представляют собой эффективное средство развития экологического восприятия у детей с ограниченными возможностями здоровья. Применение тактильных дорожек, состоящих из различных природных материалов, позволяет стимулировать сенсорное развитие, а также формировать представления о текстуре и плотности различных поверхностей. Включение в образовательный процесс элементов ароматерапии, таких как знакомство с запахами растений, способствует развитию обоняния и повышает эмоциональную вовлеченность детей в процесс познания природы. Использование аудиоматериалов, воспроизводящих звуки природы, таких как шум дождя, пение птиц или журчание воды, помогает развивать слуховое восприятие и формировать у детей эмоционально-чувственное отношение к окружающему миру.

Экскурсионная деятельность является неотъемлемой частью экологического воспитания и позволяет детям на практике наблюдать за природными объектами в их естественной среде. Организация прогулок в парковые зоны, лесные массивы и к водоемам способствует формированию у дошкольников навыков экологически грамотного поведения и развитию интереса к живой природе. Визиты в ботанические сады, контактные зоопарки и фермерские хозяйства предоставляют возможность непосредственного взаимодействия с растениями и животными, что особенно важно для формирования сенсорного опыта у детей с ОВЗ.

Художественно-творческая деятельность играет значимую роль в развитии экологического сознания дошкольников. Рисование на экологические темы позволяет детям выражать свои впечатления о природе и осмысливать ее красоту. Аппликации и поделки из природных материалов способствуют развитию воображения, творческого мышления и навыков работы с природными элементами. Инсценировка сказок и небольших театральных постановок на экологическую тематику позволяет формировать у детей осознание значимости бережного отношения к окружающему миру.

Эффективность экологического воспитания во многом зависит от согласованного взаимодействия педагогов и родителей. Для формирования устойчивых экологических привычек необходимо, чтобы родители активно включались в процесс воспитания, поддерживая у детей интерес к природе и экологически ответственное поведение. Семейные мероприятия, такие как посадка растений, уборка территории и отдельный сбор отходов, способствуют формированию у ребенка осознанного отношения к окружающей среде.

Чтение книг о природе и обсуждение вопросов экологической грамотности позволяют расширять кругозор детей и закреплять полученные знания. Организация семейных прогулок на природу помогает детям на практике наблюдать за сезонными изменениями, жизнью растений и животных, а также развивает внимательность, наблюдательность и умение ценить природное разнообразие.

Таким образом, успешное экологическое воспитание дошкольников с ОВЗ требует комплексного подхода, включающего игровые, практические, сенсорные, экскурсионные и

творческие методы. Взаимодействие педагогов и родителей играет ключевую роль в процессе формирования у ребенка экологической культуры и ответственного отношения к окружающему миру.

Для успешного экологического воспитания дошкольников с ОВЗ важно применять разнообразные методы и формы работы, соответствующие их возможностям и потребностям.

Педагоги, в свою очередь, должны учитывать индивидуальные особенности детей, подбирать методики и технологии, способствующие развитию их экологической культуры. Важно применять мягкие, ненавязчивые способы формирования экологических знаний, создавая у детей положительное отношение к природе.

Экологическое воспитание дошкольников с ОВЗ – это важная часть их общего развития, способствующая не только формированию экологической культуры, но и развитию сенсорных, познавательных и коммуникативных навыков. Использование игровых, практических, сенсорных и творческих методик помогает детям глубже воспринимать окружающий мир и учиться заботиться о нем.

Систематическая работа в этом направлении позволяет детям с ОВЗ не только узнавать больше о природе, но и чувствовать себя ее частью, что повышает их уверенность в себе, улучшает эмоциональное состояние и способствует успешной социализации. Экологическое воспитание, основанное на любви, заботе и уважении к окружающему миру, поможет детям с ОВЗ вырасти ответственными и внимательными к природе людьми.

Список литературы

1. Аксенова, З. Ф. Войди в природу другом. Экологическое воспитание дошкольников [Текст] / З. Ф. Аксенова. М.: ТЦ Сфера, 2014. 245 с.
2. Маневцова, Л. М. Мир природы и ребенок. Методика экологического воспитания дошкольников [Текст]: учеб пособие для студентов педвузов / Л. В. Маневцева, П. Г. Самокурова. М.: ДетствоПресс, 2016. 319 с.
3. Соломенникова, О. А. Экологическое воспитание в детском саду [Текст] / О. А. Соломенникова. М.: Мозаика-Синтез, 2016. 227 с.

СЕМЬЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНКЛЮЗИИ

Багнетова Елена Александровна,

Кандидат педагогических наук, доцент

Сургутский государственный педагогический университет

г. Сургут, Россия

Магистрант

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

e.bagnetova@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются особенности и актуальные направления формирования культуры здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья. Анализируются психологические аспекты культуры здоровья родителей детей с ОВЗ. Актуализируется проблема совершенствования психологического сопровождения детей и родителей.

Ключевые слова: культура здоровья, социокультурная инклюзия, дети с ОВЗ, семья, психологические аспекты культуры здоровья

FAMILY AS THE BASIS FORMATION OF PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE HEALTH CULTURE OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF SOCIO-CULTURAL INCLUSION

Bagnetova Elena Alexandrovna,

Ph.D., associate professor

Surgut State Pedagogical University, Surgut

Master's student

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Kazan, Russia

e.bagnetova@gmail.com

Abstract. The article discusses the features and current trends in the formation of a culture of health in children with disabilities. The psychological aspects of the health culture of parents of children with disabilities are analyzed. The problem of improving the psychological support of children and parents is actualized.

Keywords: health culture, socio-cultural inclusion, children with disabilities, family, psychological aspects of health culture

Культура здоровья (КЗ) являясь частью общей культуры человека, представляет собой совокупность ценностных ориентаций, знаний и поведенческих привычек, позволяющих выстраивать собственный образ жизни в соответствии с здоровьесохраняющей направленностью. Культура здоровья, не являясь основной жизненной целью, позволяет максимально реализовать потенциал, интересы и потребности человека [2]. В ряду ведущих факторов, определяющих здоровье (генетических, экологических, социальных), КЗ продлевает жизнь и улучшает показатели индивидуального и общественного здоровья. Особую роль в КЗ занимает психологический ее аспект, наиболее имеющий отношение к ее мировоззренческому и поведенческому компонентам. Основы культуры здоровья детей закладываются в семье через принятие образа жизни родителей и развитие того или иного ощущения себя как уверенного или неуверенного человека, способного или не способного справляться с трудностями и задачами, которые ставит жизнь [3]. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) также, и даже более, нуждаются в формировании всех составляющих культуры здоровья и в особенности тех, которые дают возможность на фоне имеющихся ограничений быть активными членами социума, понимать свои желания, ставить цели и достигать их.

Современное общество активно решает вопросы развития социокультурной инклюзии. Количество лиц с ограниченными возможностями здоровья в России, как и в любом другом государстве достаточно большое. И многие из них могут быть успешно встроены в процессы учебы, спорта, профессиональной деятельности; способны обеспечивать себя и вносить существенный вклад в развитие общества. Естественное присутствие людей с ограниченными возможностями здоровья в социальной среде дает им возможность не только проявлять свой потенциал, но и делает окружающих более терпимыми, менее конфликтными [4].

Сегодня принята такая позиция общества, что не столько индивидуальные ограничения состояния здоровья препятствуют ассимиляции лиц с ОВЗ в социальные и профессиональные сферы, сколько не приспособленность среды их возможностям. Такой подход отражает происходящие процессы гуманизации, справедлив, соответствует современному этапу развития цивилизации. Однако описанная проблема не ограничивается только созданием доступной среды для лиц с ОВЗ и развитием инклюзивной культуры. Ограничения возможностей людей с ОВЗ связаны не только с недостаточно развитой доступной средой, которая, конечно, должна постоянно совершенствоваться и это сфера ответственности государства и общества. Очевидны также ограничения, обусловленные особенностями здоровья, что является прерогативой медицины. Отдельного внимания заслуживает проблема повышения социальной активности лиц с ОВЗ, насколько это возможно, в зависимости от имеющихся забо-

леваний. Не менее серьезными, чем внешние, являются внутренние барьеры у человека с ОВЗ, связанные с психологическими аспектами культуры здоровья, к которым относятся: освоение права чувствовать себя ценным членом общества по факту своего рождения, развитие способности определять свои интересы и не бояться их развивать, ставить цели и двигаться к их достижению, находить области развития и применения своих компетенций и получать заслуженные социальные блага.

Существуют не только внешние ограничения, но и внутренние, связанные с готовностью или неготовностью индивида с ОВЗ, понимая и принимая свои функциональные ограничения, при этом психологически уверенно чувствовать себя частью общества, быть самодостаточным в учебной и профессиональной сферах, самостоятельным и независимым в принятии решений. Это те психологические аспекты культуры здоровья, которые позволяют активно адаптироваться и справляться со всеми сложностями социума, разделять отношение общества к своим ограничениям от степени удовлетворенности выполняемыми задачами, которое может быть разным как у здоровых людей, так и у лиц с ОВЗ. В образовательных организациях помогают развитию перечисленных качеств через активную включенность обучающихся с ОВЗ в формальные (ученические и студенческие советы) и неформальные объединения на равных условиях с другими обучающимися [1, с. 78]. Такой подход способствует социализации, нахождению друзей и единомышленников по увлечениям. Активно стимулируемое государством развитие инклюзивной культуры в обществе с опорой на такую основу, как реализация прав каждого человека, помогает обучающимся с ОВЗ уже с детского возраста чувствовать себя включенными в социальные взаимодействия в качестве полноправных членов общества. Сегодня постепенно решаются задачи организации трудовой занятости лиц с ОВЗ и других социально уязвимых групп. За последние годы ощутимы изменения по увеличению доступности образовательных и культурных благ для данной категории населения: библиотек, музеев, театров, кинотеатров, спортивных сооружений, парков и т. п.

Все перечисленные направления социальных преобразований по обозначению и решению проблемы недостаточной социализации лиц с ОВЗ, созданию доступной среды и изменению отношения общества к данному вопросу, продолжают развиваться и реализовываться. Это те необходимые составляющие, которые создают условия для полноценной включенности людей с ОВЗ всех возрастов в общественную жизнь. Однако это не полностью убирает психологические аспекты адаптации к социуму. Эти те элементы самовосприятия, которые изначально формируются семейным окружением человека. В этой связи трудно переоценить актуальность дальнейшего развития системы психологического сопровождения не только детей с ОВЗ, но и их родителей. Это касается вопросов собственной сохранности родителей (эмоциональной, физической, социальной и профессиональной) и особенностей воспитания ребенка с ОВЗ. Главной задачей всех родителей и, в том числе, имеющих ребенка с ОВЗ, является максимальная адаптация детей к самостоятельной жизни, а для этого прежде всего важно воспитание внутриличностных качеств, позволяющих человеку ставить цели, выдерживать напряжение процесса их достижения, что связано с волей; быть устойчивым при неудачах, и самое главное, не делать существующие ограничения главным фактором своей жизни. К внутриличностным качествам относится способность быть ответственным, в том числе и в ситуациях выбора; быть критичным в оценке причинно-следственных связей; уметь рефлексировать и искать личный смысл в делах и в жизни в целом.

В отличие от медицинской модели восполнения имеющихся дефицитов, в социально-психологическом подходе фокус внимания смещается с имеющихся проблем на опору на сильные качества человека [5, с. 6]. Это совпадает со взглядами Л.С. Выготского о том, что важнее не то, что развитие некоторых детей осложнено дефектами, а то, что оно протекает иначе, чем у сверстников. Дети с ОВЗ имеют разный уровень ограничений возможностей самообслуживания, перемещения, самоконтроля своего состояния, соответственно, в разной степени могут развить обозначенные выше качества личности. Однако многие могут их освоить, каждый в меру имеющихся возможностей и более длительного времени, чем здоровые дети. Имеющиеся ограничения в здоровье и проживание опыта социальной изоляции

приводит к повышению тревожности, эмоциональной напряженности и различным осложнениям психологического состояния. Это может быть неуверенность в себе, агрессия к окружающим и аутоагрессия. Не все проблемы могут быть успешно преодолены и не у всех людей с ОВЗ, Однако у многих получится не отделиться от жизни общества, учиться, общаться, работать и создать семью.

Изначально культура здоровья в целом и ее психологические составляющие закладываются в семье. И одним из основных фокусов внимания родителей и лиц, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ребенка, должна являться позиция, что ограничения конкретны, а не глобальны. Нельзя игнорировать имеющиеся диагнозы, но они не должны перечеркивать те возможности ребенка, которые у него есть. Этот мировоззренческий элемент необходим с обеих сторон: детей с особенностями развития и их родителей, и общества, в котором происходит социализация.

В системной психологической помощи семьям, имеющим детей с ОВЗ необходимо развивать не только сопровождение детей, но родителей. Именно от них зависит формирование отношения ребенка к себе как к способному справляться с жизненными задачами и на фоне имеющихся ограничений в разной степени полноценно жить. При этом родители находятся в ситуации длительного стресса, зависящего от тяжести, прогноза развития заболевания ребенка и других факторов. Часто им приходится отказываться от полноценной социальной реализации, испытывать дефицит финансовой и моральной и психологической поддержки. В таких обстоятельствах неизбежно возникает дефицит опоры на себя, в то время как ресурсное состояние им очень необходимо. В семьях с детьми с ОВЗ существуют особые трудности в детско-родительских отношениях, требующие индивидуального консультирования специалистов различных профилей, включая психологов.

Культура здоровья семей, воспитывающих детей с ОВЗ безусловно имеет свою специфику, нуждается в исследовании и детализации своего содержания. При всей необходимости адаптации внешней среды к возможностям лиц с ОВЗ, не менее актуальным является совершенствование психологического сопровождения не только детей, но и родителей, так как именно семья изначально оказывает базовое воспитательное воздействие на сознание и поведение человека, прививает поведенческие стереотипы и повседневные привычки, формирует отношение к жизни и веру в себя, установки, представления о мире. Данные многих исследований показывают, что именно родители являются первоначальным зеркалом, формирующим представление человека о себе, своих возможностях и ограничениях [2, с. 139]. В этой связи роль культуры здоровья и, в частности, ее психологических составляющих, наиболее имеющих отношение к ее мировоззренческому и поведенческому компонентам, несомненно, велика.

Список литературы

1. Благирева Е.Н. Социокультурная инклюзия: определения и позитивные отечественные практики // Вестник ЧГАКИ, 2019. №3 (59). С. 73-80.
2. Багнетова, Е. А. Региональные аспекты культуры здоровья и образа жизни учащихся / Е. А. Багнетова // Информационные технологии в науке, образовании, телекоммуникации и бизнесе IT+SE'10: материалы XXXVII международной конференции и дискуссионного научного клуба, Крым-Ялта-Гурзуф, 20–30 мая 2010 года. Крым-Ялта-Гурзуф: Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, 2010. С. 123-124.
3. Багнетова, Е. А. Влияние семейных факторов на образ жизни и здоровье старшеклассников / Е. А. Багнетова // Социологические исследования, 2011. № 8(328). С. 139-142.
4. Шайкевич, М.В. Понятие и предпосылки инклюзии / М. В. Шайкевич // Евразийский Союз Ученых, 2014. № 8-4. С. 55-57.
5. Халикова, Д. Р., Хилькевич Е. В. Социокультурная инклюзия: концептуальные основы и тенденции развития / Д. Р. Халикова, Е. В. Хилькевич // Аутизм и нарушения развития, 2022. Т. 20. № 2. С. 4-12.

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Бикбаева Марина Рунаровна,

Кандидат педагогических наук, доцент

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

marrun@bk.ru

Аннотация: в статье рассматриваются условия создания инклюзивной образовательной среды на примере детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, вопросы профессиональной компетентности педагога и включения родителей в образовательный процесс

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, нарушения опорно-двигательного аппарата, инклюзивная компетентность педагога

FEATURES OF CREATING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH MUSCULOSKELETAL DISORDERS

Bikbaeva Marina Runarovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

marrun@bk.ru

Abstract: the article discusses the conditions for creating an inclusive educational environment using the example of children with musculoskeletal disorders, issues of professional competence of a teacher and the inclusion of parents in the educational process.

Keywords: inclusive education, inclusive educational environment, disorders of the musculoskeletal system, inclusive teacher competence

Когда речь заходит об инклюзивной образовательной среде всегда имеются ввиду условия, которые позволят комфортно обучаться всем детям. Инклюзия означает включение. Включение всех без ограничений, независимо от возможностей и особенностей. Любому ребенку должно быть удобно, безопасно, он должен ощущать дружелюбное отношение. Это чем-то напоминает отдых по системе «все включено», где отдыхающий не задумывается над проблемами питания, проживания и т. д. Ему просто хорошо. Он доволен. Так и ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен чувствовать себя в учебном учреждении. И задача современного общества создать ему такие условия. Администрация организует доступную и безопасную среду для всех детей. Педагоги должны быть готовы к работе с детьми любых нозологий. Детский коллектив должен быть готов к встрече с особым ребенком. И, конечно, родители, которые доверили своих детей школе, должны стать ее союзниками и помощниками.

Рассмотрим вопрос доступной среды. Например, школьник или студент, имеющий нарушения опорно-двигательного аппарата, должен иметь возможность добраться до места обучения. Это подразумевает безбарьерное архитектурное пространство, наличие пандусов, подъемных механизмов, лифтов. Кроме того, он должен иметь беспрепятственный доступ в любые помещения образовательной организации. Это требует наличия более широких дверей, широких проходов в классах и аудиториях для доступа на рабочее место, отсутствие подиумов для ответа у доски. Это еще и возможность воспользоваться туалетной комнатой, оборудованной специальным образом, и возможность посетить столовую и спортивный зал. И, при необходимости, наличие помощника-тьютора, который поможет передвигаться из кабинета в кабинет и в другие помещения инвалиду-колясочнику. Следует отметить, что и само рабочее место может потребовать особого подхода – это специальный стол, держатели и т. д.

К вопросу о готовности педагогов. Педагог инклюзивного образования создает равные возможности для всех. Это требует более глубокой подготовки, определенных личностных качеств, навыков фасилитации. Работающий в инклюзивных классах должен обладать знаниями основ коррекционной педагогики, возрастной психологии и физиологии детей. Учитель инклюзивной школы умело применяет различные методы и приемы, организует учебный процесс при котором качественные знания получают все – и нормотипичные дети, и дети с ограниченными возможностями здоровья. В работе с инклюзивным классом, например, следует предусмотреть альтернативные задания для детей с ДЦП (НОДА), так как они могут испытывать сложности при выполнении письменной работы из-за произвольных движений рук или спастики мышц. Кому-то легче выполнять задания на компьютере. При устном ответе им может понадобиться больше времени. Кроме того, на уроке нужна благоприятная психологическая обстановка, т.к. у детей с ДЦП повышенная тревожность. Таким образом, педагог инклюзивной школы должен быть со всех сторон подкован профессионально.

Следует отметить, что педагог инклюзивной школы – это неординарная личность. Как отмечает Н.А. Паранина, любовь к детям – главное качество такого педагога. Умение проявлять терпение – еще один важный фактор его деятельности. Контроль своих эмоций, проявление таких качеств как эмпатия не менее важны для работы любого педагога, а работающего в инклюзивной образовательной среде тем более [3]. Кроме того, педагог должен быть творчески одаренным, иметь инклюзивную компетентность. Все это в совокупности, позволит педагогу работать в инклюзивной образовательной среде максимально продуктивно.

При всем наборе профессиональных и личностных качеств, педагог один в поле не воин. Без поддержки других специалистов сложно справиться. Так, например, Ф.Ф. Хамидуллина, А.Е. Игнатьев утверждают, что «согласно исследованиям ученых, у 65-85 % детей с детским церебральным параличом (ДЦП) наблюдается дизартрия разной степени выраженности» [5]. Ахметова Д.З. отмечает, что «психологическое состояние детей с ДЦП очень хрупкое» [1]. Следовательно, штат школы нужно укомплектовать и психологом, и логопедом, и дефектологом, и медицинским работником, и тьюторами. Требуется именно командная работа. Команда поможет создать необходимые условия, продумать адаптированную образовательную программу, что позволит избежать подводных камней и позволит увидеть в нужном ли направлении движется образовательный процесс.

Кроме образовательного процесса, в школе главное место занимает процесс воспитательный. Научить обучающихся дружить, принимать и понимать друг друга, оказывать помощь и поддержку намного полезнее, чем просто дать хорошие знания. Обучаясь в инклюзивной образовательной среде, школьники и студенты учатся выстраивать взаимоотношения, видеть в человеке лучшие качества и ценить их. Это позволяет оставаться подрастающему поколению человечными, душевными людьми. Важно, чтобы дети с ОВЗ и инвалидностью «обрели уверенность в себе через социальное взаимодействие в благоприятных условиях и искали не только новых друзей, но и новые интересы» [2].

Родители. Они всегда переживают за своих детей и хотят для них самого лучшего. Потому им неспокойно. Если они отдали в школу ребенка с ограниченными возможностями здоровья – волнуются о том, чтобы ему было удобно, чтобы не чувствовал себя одиноко. Если в школу пошел нормотипичный ребенок – чтобы не получал меньше внимания и знаний. От поддержки родителей зависит значительная доля успеха. Они должны стать союзниками и партнерами образовательного и воспитательного школьного процесса. Чтобы родители стали союзниками школы, их надо учить правильному общению со своими детьми, пополнять их педагогические и психологические знания, привлекать к проведению мероприятий. Дать им возможность почувствовать свою значимость, а главное показать им, что детям здесь комфортно.

При таком подходе к обучению и воспитанию детей в инклюзивной образовательной среде можно добиться желаемых результатов. Поскольку мы видим работу руководства образовательной организации по формированию положительного отношения к разнообразию,

возможность профессионального роста учителей, командного подхода всего педагогического коллектива при решении задач. В детском коллективе воспитывается уважение к различиям, толерантность. Учащиеся с ОВЗ развивают коммуникативные и социальные навыки, обучаясь в реальных условиях. Родители тесно сотрудничают с образовательной организацией, готовят ребенка ко взрослой жизни. В целом, безусловно, выигрывает общество, ценящее гражданские права всех людей. Получается, что всем хорошо, а это главное!

Список литературы

1. Ахметова, Д. З. Инклюзивное образование как педагогическая инновация / Д. З. Ахметова, А. В. Тимирязова, И. Г. Морозова и др.; под научной редакцией Д. З. Ахметовой; Казанский инновационный университет. Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2022. 228 с. ISBN 978-5-8399-0788-1
2. Гордеева, С. Ю. Актуальные проблемы социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья / С. Ю. Гордеева // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции, Ялта, 25–27 мая 2023 года / под научной редакцией Ю. В. Богинской. Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2023. С. 93–95. EDN QEFZP
3. Паранина Н. А. Профессиональные компетенции педагога, работающего в системе инклюзивного образования / Н. А. Паранина // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. Под научной редакцией Ю. В. Богинской. 2017. С. 220–223.
4. Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие / Д. З. Ахметова (рук. авт. кол.) [и др.]; Институт экономики, управления и права (г. Казань), Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. 276 с.
5. Хамидуллина, Ф.Ф. Причины нарушений голоса у детей с дизартрией и способы их устранения / Ф. Ф. Хамидуллина, А. Е. Игнатьев // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции: в 2 частях, Ялта, 16–18 мая 2019 г. / Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского». Часть 2. Ялта: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2019. С. 216–218. EDN ZQKLUT.

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бикчантаева Айгуль Ильдусовна,

Магистрант 1-го года обучения

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Казань, Россия

aigul_ildusovnaa@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с изучением и преодолением письменных нарушений у младших школьников в системе инклюзивного образования, с помощью диагностики и комплексной коррекционной работы.

Ключевые слова: нарушения письменной речи, дисграфия, дети с ОВЗ, диагностика, коррекция

DIAGNOSIS AND CORRECTION OF WRITTEN SPEECH DISORDERS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Bikchantaeva Aigul Ildusovna,

Master's student 1st year of study

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Kazan (Volga Region)

Federal University"

Kazan, Russia

aigul_ildusovnaa@mail.ru

Annotation. The article discusses issues related to the study and overcoming of written disorders in younger schoolchildren in the inclusive education system, using diagnostics and comprehensive correctional work.

Key words: written speech disorders, dysgraphia, children with disabilities, diagnosis, correction

Формирование грамотной, всесторонне развитой личности невозможно без усвоения письма и чтения. Без эффективного понимания и применения этих навыков процесс обучения будет затруднительным и даже невозможным. Под чтением и письмом подразумеваются сложные, системные процессы, которые объединяются в единую систему и затрагивают все когнитивные компоненты. Эти навыки формируют базу для дальнейшего обучения и развития детей.

К сожалению, на сегодняшний день одной из актуальных проблем в образовании является изучение и преодоление нарушений письменной речи у школьников, имеющих особые образовательные потребности [3]. Такое частичное нарушение процесса письма, которое характеризуется наличием стойких неспецифических ошибок, называется дисграфией [1].

Педагогу крайне необходимо своевременно обратить внимание на то, что ребенок допускает многочисленные ошибки в письме не из-за того, что он невнимателен, а в результате недоразвития познавательных и перцептивных процессов, лежащих в основе навыка письма. Такие ошибки в письменных работах не исчезают самостоятельно, без коррекционной работы.

Для того чтобы выбрать наиболее рациональные пути преодоления письменных нарушений необходима диагностика. Цель диагностики – определение структуры дефекта. Для квалифицированной диагностики дисграфии учитель рекомендует родителям обратиться в психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) или в службу психолого-логопедического сопровождения школы [1]. Специалисты для определения вида дисграфии используют стандартизированные диагностические методики.

На основе проведенного комплексного обследования комиссия выдаёт законным представителям заключение в письменном виде. В протоколе представлены специальные образовательные условия, которые способствуют эффективному развитию и формированию навыков письменной речи. Рекомендуются список участников коррекционного процесса, программа обучения, направление коррекционно-развивающей работы, а также отмечается необходимость тьюторского сопровождения [1].

По результатам ПМПК родители или законные представители предоставляют образовательным организациям заключение, которое служит основанием для организации особых условий, учитывающих индивидуальные особенности ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Ребенок с ОВЗ – это лицо, нуждающееся в специальных условиях из-за недостатка в психическом и (или) психическом развитии [1]. Каждый человек независимо от пола, национальности, социального положения, языка и других положений имеет право на образование. Включение всех детей в единый образовательный процесс называется инклюзия. Основными задачами образования является всестороннее развитие, социальная адаптация, подготовка и дальнейшее приспособление к самостоятельной жизни, а также трудоустройство [2].

Обучение школьников строиться на основе Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и Федеральной образовательной программы (ФОП) [4]. Ребенок с нарушением письменной речи может обучаться по нескольким программам. Программу, по которой будет учиться школьник определяет рекомендация ПМПК, которая фиксируется в заключении. Если в протоколе указана адаптированная общеобразовательная программа (АООП), в таком случае с согласия законных представителей обучающийся переводится на адаптированную программу. Если ребенку рекомендовано получение знаний по обычной программе, то этот ребенок относится уже категории детей с трудностями в освоении программы [1].

В структуре АООП выделяют следующие разделы: целевой, содержательный и организационный. Целевой раздел предполагает описание планируемых результатов освоения программы, систему оценки достижения планируемых результатов. В содержательном разделе размещаются программы коррекционных курсов. В организационном разделе находится учебный план, в котором указывается коррекционно-развивающая область [5].

Обязательными письменными предметами у младших школьников является «Русский язык» и «Литературное чтение». Обучение русскому языку подразумевает занятия по грамоте, развитию речи, работе со словами и предложениями, фонетике, графике, чтению, письму, орфографии, пунктуации [4].

В АООП акцент делается на коррекцию дисграфии и профилактику специфических и сопутствующих ошибок. В программе для детей младшего школьного возраста добавлен раздел по чистописанию. Этот раздел подразумевает развитие ручной моторики, зрительно-пространственных представлений, совершенствование графических навыков, а также исправление графомоторного акта письма [5].

Коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками, имеющих нарушения письменной речи, реализуется логопедом во внеучебной деятельности. Специалист на коррекционных занятиях развивает произношение ребенка, фонематические процессы, лексико-грамматический строй, графо-моторные навыки.

На индивидуальных занятиях логопед в первую очередь учит школьника различать буквы и звуки, рассказывает о функциях гласных и согласных, звонких и глухих, твердых и мягких звуках. Важным этапом на занятиях является развитие звукового анализа и синтеза: определение последовательности, место звука, а также количества звуков в слове. Также специалист объясняет ребенку о функциях йотированных букв и учит выполнять фонетический разбор слова. Школьники в письменных работах могут заменять близкую по написанию или по звучанию букву, а также неправильно ставить ударения в словах. Для коррекции данных нарушений логопед выполняет с ребенком задания, направленные на различения семантического значения слов при неправильном ударении или замене буквы.

Таким образом, школьная неуспеваемость в начальных классах является актуальной. Дети испытывают трудности в овладении письменной речи. Ранняя диагностика и коррекционная работа позволит предупредить развитие этих расстройств. Важно, чтобы в коррекционном процессе были включены все участники коррекционно-развивающей работы: педагог, логопед, ребенок и законный представитель. Учитель на занятиях создает специальные условия и реализует в полном объеме программу по предмету «Русский язык», логопед на индивидуальных занятиях корректирует нарушения письменной речи, родители поддерживают ребенка и закрепляют полученные знания с помощью выполнения домашних заданий, а ребенок активно принимает участие в коррекционно-развивающем процессе.

Список литературы

1. Дислексия и дисграфия как причины снижения школьной успеваемости: учебно-методическое пособие / под. науч. Ред. Д. З. Ахметовой. Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2021. 72 с.
2. Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие / Д. З. Ахметова (рук. авт. кол.) [и др.]; Институт экономики, управления и права (г. Казань),

Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. 276 с.

3. Работа с детьми младшего школьного возраста, испытывающими трудности при изучении учебных предметов: методическое пособие для учителей начальной школы / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 170 с.

4. Федеральная образовательная программа начального общего образования [Текст]: утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г., № 372 / Министерство просвещения Российской Федерации. Москва, 2023.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: утверждена приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г., № 1598 / Министерство образования и науки Российской Федерации. Москва, 2022.

КОНЦЕПЦИЯ СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ МАСТЕРСКИХ В ГАПОУ «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»

Ветохина Асия Якуповна,

заведующий отделом по развитию инклюзивного образования

ГАПОУ «Казанский педагогический колледж»

г. Казань, Россия

asiya.vetohina@mail.ru

Надршина Наиля Мухтасибовна,

преподаватель

ГАПОУ «Казанский педагогический колледж»

г. Казань, Россия

nailya_nad@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается концепция создания инклюзивных мастерских, обосновывается их необходимости в подготовке специалистов дошкольного, школьного и физического воспитания, что позволит расширить возможности для трудоустройства подготовленных специалистов, прохождения и повышения квалификации работающих.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивные лаборатории, инклюзивная среда, индивидуальные подходы, творческие и образовательные мастерские, проекты, поддержка и инфраструктура

THE CONCEPT OF CREATING INCLUSIVE WORKSHOPS AT THE KAZAN PEDAGOGICAL COLLEGE

Vetokhina Asiya Yakupovna,

Head of the Department for the Development of Inclusive Education

Kazan Pedagogical College, Kazan, Russia

Nadrshina Nailya Mukhtasibovna,

teacher

Kazan Pedagogical College, Kazan, Russia

Annotation. The article reveals the concept of creating inclusive workshops, justifies their need to train specialists in preschool, school and physical education, which will expand employment opportunities for trained specialists, training and advanced training of employees.

Keywords: inclusive education, inclusive laboratories, inclusive environment, individual approach, creative and educational workshops, projects, support and infrastructure

В системе работы ГАПОУ «Казанский педагогический колледж» инклюзивные мастерские играют важную роль в подготовке будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Они помогают студентам развить навыки взаимодействия с людьми с разными возможностями, понять их потребности и научиться создавать доступную и поддерживающую образовательную среду.

Разработанная нами Концепция инклюзивных мастерских (далее – Концепция) учитывает образовательные, социальные и организационные аспекты. В качестве основных элементов Концепции мы, прежде всего, выделяем цели создания мастерских, которые позволят сформировать у студентов необходимых профессиональных компетенций и обеспечить подготовку педагогов для работы в инклюзивной среде.

Немаловажную роль сыграет и социальная интеграция, необходимость создания условий для взаимодействия студентов с людьми с особыми потребностями.

Таким образом, создание инклюзивной среды в рамках развития инклюзивной культуры позволит работать над воспитанием толерантности, эмпатии и уважения к *разнообразию и специфике индивидуальной работы с людьми с особыми образовательными потребностями*. А практическая реализация инклюзии – необходимое условие для предоставления студентам возможности применять теоретические знания на практике. Работа со студентами предполагает также формирование и оттачивание навыков работы с людьми с особыми образовательными потребностями.

Важная задача для студентов нашего колледжа – ознакомление с инклюзивными методиками и изучение подходов и технологий, которые можно применять в образовательном процессе.

Кроме этого, создание инклюзивной среды позволяет обеспечить обучение студентов тому, как организовывать пространство и мероприятия, доступные для всех.

Наша основная задача заключается в том, чтобы осуществлялись основные принципы:

1. Доступность: обеспечение физической, информационной и эмоциональной доступности для всех участников.
2. Равенство возможностей: создание условий, где каждый может проявить свои способности.
3. Индивидуальный подход: учет особенностей и потребностей каждого участника.
4. Коллективное взаимодействие: развитие навыков командной работы и сотрудничества.
5. Непрерывность: интеграция мастерских в образовательный процесс на всех этапах обучения.

Нами планируются следующие направления деятельности мастерских:

1. Творческие мастерские. Студенты и участники с инвалидностью вместе занимаются изобразительным искусством (рисование, лепка, графика); в театральных и музыкальных студиях; декоративно-прикладным искусством (шитье, вязание, керамика). Таким образом, арт-терапия позволяет нам использовать творчество для развития эмоциональной сферы и коммуникации [1].

Отдельным направлением творческих мастерских являются брошюровка и переплетное дело, робототехника, коррекционная педагогика (логопедия), адаптивная физическая культура. В рамках указанных мастерских осуществляется подготовка студентов к чемпионату «Абилимпикс».

2. Образовательные мастерские предполагают проведение уроков и мастер-классов для людей с особыми потребностями, разработку адаптированных учебных материалов. Среди образовательных программ можно выделить следующие: обучение компьютерной грамотности, графическому дизайну, языкам, другим полезным навыкам [4].

3. Социальные проекты: организация мероприятий, фестивалей, выставок, где студенты и участники с инвалидностью работают вместе; *организация инклюзивных мероприятий (фестивали, выставки, конкурсы)* [2]; совместные волонтерские программы и акции; про-

фессиональные мастерские для обучения навыкам, которые могут быть полезны для освоения новых профессий.

Новизна предлагаемого нами подхода состоит в этапности реализуемой концепции:

1. Подготовительный этап предполагает проведение анализа потребностей студентов и потенциальных участников; разработку нормативной базы (положения, регламенты); обучение преподавателей и сотрудников колледжа основам инклюзии; создание доступной инфраструктуры (пандусы, тактильные указатели, адаптированное оборудование).

2. Организационный этап включает в себя формирование команды (преподаватели, волонтеры, специалисты по инклюзии); разработку программ и методических материалов; привлечение партнеров (НКО, родительские организации, бизнес).

3. Реализация осуществляется за счет запуска пилотных проектов (например, творческие или образовательные мастерские); проведение регулярных мероприятий (мастер-классы, тренинги, открытые уроки); вовлечение студентов в организацию и проведение активностей.

4. Оценка и развитие: сбор обратной связи от участников; анализ результатов и корректировка программ; расширение направлений деятельности и масштабирование проекта.

5. Ожидаемые результаты. Для студентов: приобретение навыков работы в инклюзивной среде; развитие эмпатии, толерантности и лидерских качеств. Развитие профессиональных компетенций: обучение работе с разными категориями обучающихся. Личностный рост: развитие эмпатии, терпения, креативности и ответственности. Портфолио для будущей работы: участие в инклюзивных проектах может стать важным пунктом в резюме.

Для участников с особыми потребностями: возможность самореализации и социализации, развитие творческих и профессиональных навыков.

Для колледжа: повышение качества подготовки педагогов, укрепление имиджа как инновационного образовательного учреждения.

Для общества: формирование инклюзивной культуры, снижение уровня изоляции людей с инвалидностью.

Ресурсами и поддержкой являются:

Финансовые ресурсы: привлечение грантов, спонсорской помощи, государственного финансирования для развития инклюзивных проектов.

Материально-техническая база: оборудование мастерских, закупка материалов, создание доступной среды.

Кадровые ресурсы: привлечение специалистов по инклюзии, психологов, арт-терапевтов.

Информационная поддержка: продвижение проекта через СМИ, социальные сети, сайт колледжа.

Обучение преподавателей: повышение квалификации педагогов колледжа в области инклюзивного образования.

В Концепции разработана примерная структура инклюзивных мастерских: руководитель проекта (координация деятельности, взаимодействие с партнерами), педагогический состав (преподаватели колледжа, приглашенные специалисты), **волонтеры:** (студенты, помогающие в организации мероприятий), участники (студенты колледжа, люди с особыми потребностями, их семьи).

Важным вопросом, который сейчас для нас является наиболее актуальным, как интегрировать инклюзивные мастерские в учебный процесс? Мы предлагаем следующие решения:

Включение в учебный план: курсы, модули, посвященные инклюзивному образованию (нормативно – правовые основы инклюзивного образования, коррекционная педагогика и психология и т. д.) [3].

Практика и стажировки: организация практики студентов в инклюзивных школах, ДОО, центрах или мастерских.

Сотрудничество с НКО: партнерство с организациями, которые занимаются инклюзией, для проведения совместных мероприятий.

Использование современных технологий: применение цифровых инструментов для создания доступных образовательных материалов.

В качестве инфраструктуры мы планируем использовать:

Помещения: адаптированные аудитории, мастерские, зоны для отдыха.

Оборудование: специальные инструменты, материалы, технические средства (например, проекторы, компьютеры).

Доступная среда: пандусы, тактильные указатели, адаптированные санузлы.

Подводя итоги, можно констатировать что критериями успеха реализации нашей Концепции будет следующее: регулярное проведение мероприятий; положительная обратная связь от участников; увеличение числа студентов, вовлеченных в проект; признание проекта на региональном или федеральном уровне.

Организационная схема реализации Концепции: руководитель проекта; координатор по инклюзии; педагогический состав + волонтеры; участники (студенты, люди с особыми потребностями, родители). Определяются направления деятельности мастерских; инфраструктура и ресурсы; программы и мероприятия; партнеры и поддержка.

Выдвинутая нами структура позволяет организовать работу инклюзивных мастерских системно и эффективно, обеспечивая достижение образовательных, социальных и профессиональных целей.

Концепция создания инклюзивных мастерских в ГАПОУ «Казанский педагогический колледж» ориентирована на гибкость и адаптивность, чтобы своевременно учитывать потребности всех участников. Это не только образовательный проект, но и социальная инициатива, направленная на создание общества, где каждый человек имеет равные возможности для развития и самореализации.

Список литературы

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для среднего профессионального образования / Е. А. Медведева [и др.]; под ред. Е. А. Медведевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 274 с.
2. Баринова, Е. Б. Теория и практика инклюзивного обучения в образовательных организациях: учебное пособие для вузов / Е. Б. Баринова. М.: Юрайт, 2023. 97 с.
3. Козырева, О. А. Проблемы инклюзивного образования: учебное пособие для вузов / О. А. Козырева. 2-е изд. М.: Юрайт, 2023. 179 с.
4. Фуряева, Т. В. Инклюзивные подходы в образовании: учебное пособие для среднего профессионального образования / Т. В. Фуряева. 2-е изд. М.: Юрайт, 2023. 176 с.

ГОТОВНОСТЬ К ОКАЗАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ВОСПИТАННИКАМ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ: ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ

Вечёрко Инга Валентиновна,

старший преподаватель кафедры логопедии Института инклюзивного образования

Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка

г. Минск, Республика Беларусь

inga_vecherko@hotmail.com

Аннотация. Условия образовательной инклюзии детерминируют необходимость формирования у педагогических работников готовности и способности оказывать педагогическую поддержку ребенку с особыми образовательными потребностями. Фокус внимания в настоящей статье сделан на анализе результатов констатирующего этапа экспериментального исследования личностно-деятельностного компонента готовности воспитателей дошколь-

ного образования к оказанию педагогической поддержки воспитанникам с особенностями психофизического развития в условиях образовательной инклюзии.

Ключевые слова: принцип инклюзии в образовании, готовность педагогических работников к оказанию педагогической поддержки, воспитанники с особенностями психофизического развития, будущие педагогические работники, личностно-деятельностный компонент

WILLINGNESS TO PROVIDE PEDAGOGICAL SUPPORT TO CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF INCLUSION EDUCATIONAL: PERSONAL AND ACTIVITY COMPONENT

Vecherko Inga Valentinovna,

Senior Lecturer at the Department of Speech Therapy at the Institute of Inclusive Education

Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University

Minsk, Republic of Belarus

inga_vecherko@hotmail.com

Annotation. The conditions of inclusion educational determine the need for kindergarten teachers to be prepared and able to provide pedagogical support to a children with special educational needs. The focus of this article is on the analysis of the results of the ascertaining stage of the experimental study of the personality-activity component of the readiness of preschool educators to provide pedagogical support to children with special needs of psychophysical development in the context of inclusion educational.

Keywords: the inclusion principle in education, the willingness of teaching staff to provide pedagogical support, children with special needs of psychophysical development, future teaching staff, personal activity component

Введение

Принцип инклюзии в образовании законодательно закреплён Кодексом Республики Беларусь об образовании [3] как важнейший принцип государственной политики в сфере образования. Одним из «стратегических направлений Беларуси в развитии образовательной инклюзии [4] является педагогическая поддержка ребенка с особыми образовательными потребностями. Вариативность особых образовательных потребностей, необходимость их учета и удовлетворения ставят перед образовательной практикой задачу оказания персонифицированной педагогической поддержки обучающимся с особенностями психофизического развития» [4, с. 52]. Понятие «готовность к оказанию педагогической поддержки воспитанникам с особенностями психофизического развития» [1] рассматривается «как компонент профессиональной педагогической деятельности воспитателя дошкольного образования, как процесс, основанный на взаимодействии педагога и ребенка, заключающийся в детекции индивидуальных образовательных потребностей и затруднений воспитанников, понимании причин, их вызывающих, создания необходимых образовательных условий и использования адекватных индивидуальным особенностям ребенка инструментов, содействующих развитию функциональных возможностей и потенциалов личности» [1, с. 63]. Структура указанной готовности представлена мотивационно-ценностным, содержательно-смысловым, личностно-деятельностным и рефлексивно-оценочным компонентами [2]. Значение личностно-деятельностного компонента готовности воспитателей дошкольного образования к оказанию педагогической поддержки воспитанникам с особенностями психофизического развития состоит в «овладении необходимым инструментарием оказания педагогической поддержки воспитанникам с особенностями психофизического развития с учетом индивидуальных особенностей когнитивной деятельности, эмоциональной сферы, коммуникативной компетентности, функциональности и личности ребенка в целом, а так же определении уровня практических умений и навыков будущих педагогических работников (воспитателей дошкольного образования)» [2, с. 26].

Изложение основного материала исследования

Констатирующий этап экспериментального исследования был проведен в феврале-мае 2024 года. Цель этого этапа состояла в выявлении возможностей учебной дисциплины «Инклюзивная образовательная практика в дошкольном образовании», включенной в государственный компонент учебного плана специальности «Дошкольное образование», в формировании готовности будущих воспитателей дошкольного образования к оказанию педагогической поддержки воспитанникам с особенностями психофизического развития. Констатирующий эксперимент включал два этапа: первый – до начала изучения учебной дисциплины «Инклюзивная образовательная практика в дошкольном образовании»; второй – после изучения названной учебной дисциплины. Задачами первого этапа было выявление исходного уровня готовности будущих педагогических работников (воспитателей дошкольного образования) к оказанию педагогической поддержки воспитанникам с особенностями психофизического развития. Задачей второго этапа было определение уровня сформированности готовности будущих воспитателей дошкольного образования к оказанию педагогической поддержки воспитанникам с особенностями психофизического развития после изучения учебной дисциплины «Инклюзивная образовательная практика в дошкольном образовании».

Для решения поставленных задач был разработан диагностический конструкт: анкета самооценки будущими педагогами (воспитателями дошкольного образования) готовности к оказанию педагогической поддержки воспитанникам с особенностями психофизического развития (48 суждений (по 12 суждений для каждого компонента)), отражающих содержание каждого структурного компонента изучаемой готовности) и компетентностно-ориентированные задания, позволяющие оценить владение методами, приемами и способами оказывать адекватную особым индивидуальным образовательным потребностям ребенка педагогическую поддержку (составление индивидуальной программы по оказанию педагогической поддержки воспитанникам с особенностями психофизического развития (возраст, особые образовательные потребности, оказываемая педагогическая поддержка и т. д.). Оценка суждений производилась по 10-балльной шкале, позволяющей определить уровень сформированности каждого компонента (критический, начальный, базовый, оптимальный). На первом этапе использовалась только анкета. На втором – полный конструкт.

В констатирующем этапе экспериментального исследования приняли участие 102 студента 2 курса факультета дошкольного образования БГПУ им. М. Танка.

Суждения, позволяющие провести оценку актуального состояния личностно-деятельностного компонента изучаемой готовности, в анкете были представлены в рандомном порядке:

1. «Я владею навыками составления индивидуальной программы по оказанию педагогической поддержки каждому ребенку с особенностями психофизического развития.

2. Получать практические умения и навыки по оказанию педагогической поддержки воспитанникам с особенностями психофизического развития не считаю нужным – это функциональные обязанности учителя-дефектолога.

3. Во время проведения режимных моментов я владею приемами оказания педагогической поддержки воспитанникам с особенностями психофизического развития.

4. Учитывая особые образовательные потребности ребенка с особенностями психофизического развития в рамках оказания педагогической поддержки, могу успешно решить любую индивидуальную задачу.

5. Я умею оказывать педагогическую поддержку каждому воспитаннику с особенностями психофизического развития во время занятий.

6. У меня сформированы умения и навыки, необходимые для оказания педагогической поддержки детям с особенностями психофизического развития при взаимодействии со сверстниками.

7. Я могу определить качество и полноту оказания педагогической поддержки каждому ребенку с особенностями психофизического развития в моей группе.

8. Для успешной работы с детьми с особенностями психофизического развития мне не хватает умений и навыков по оказанию педагогической поддержки.

9. Я знаю, каким образом выявить причины затруднений, с которыми сталкивается ребенок с особенностями психофизического развития и оказать ему необходимую педагогическую поддержку.

10. Для каждого ребенка с особенностями психофизического развития могу разработать индивидуальную программу по оказанию педагогической поддержки.

11. Я всегда могу увидеть индивидуальные особые образовательные потребности ребенка с особенностями психофизического развития и оказать ему необходимую педагогическую поддержку.

12. У меня имеется опыт по оказанию педагогической поддержки детям с особенностями психофизического развития» [5, с. 335-344].

Для сравнения данных, полученных через анкету самооценки готовности воспитателей дошкольных образовательных учреждений к оказанию педагогической поддержки детям с особенностями психофизического развития на первом этапе констатации, и данных, полученных по результатам заполнения этой же анкеты и решения компетентностно-ориентированных заданий (второй этап), был использован χ^2 -критерий Пирсона. В частности, были соотнесены показатели числа респондентов с разными уровнями сформированности личностно-деятельностного компонента, выявленные по результатам заполнения анкеты самооценки, и числа респондентов с теми же уровнями готовности, установленные по результатам выполнения компетентностно-ориентированных заданий.

Следует указать, что в данном случае χ^2 -критерий представлен в варианте расчета согласия эмпирического распределения, представленного частотами встречаемости уровней сформированности компонентов согласно данным анкеты, и теоретического, либо ожидаемого. В качестве ожидаемых частот рассматривались количества студентов с разными уровнями, определяемыми при выполнении компетентностно-ориентированных заданий, полагаемых более объективным инструментом изучения сформированности личностно-деятельностного компонента изучаемой готовности.

Поскольку при построении многопольных таблиц сопряженности ячеек с ожидаемым числом наблюдений менее 5 оказалось более 20 %, было принято решение об укрупнении выделенных ранее уровней сформированности готовности будущих воспитателей дошкольного образования к оказанию педагогической поддержки воспитанникам с особенностями психофизического развития – уменьшении их числа с четырех до двух (первый уровень – критический и второй уровень (объединение в одну категорию начального, базового и оптимального уровней)). Это позволило сделать возможным соблюдение условий применения χ^2 -критерия Пирсона.

Сравнение эмпирического и ожидаемого распределений частот встречаемости уровней сформированности личностно-деятельностного компонента позволило сделать вывод о наличии между распределениями статистически значимых различий ($\chi^2=343,61$, $df=1$, $p0,000000$). Различия состоят в том, что компетентностные задания определяют у существенного числа студентов (80 человек) критический уровень сформированности личностно-деятельностного компонента, в то время как самооценочные суждения студентов, высказанные при анкетировании, свидетельствуют об имеющемся у них уже начальном (49 человек) и даже базовом (49 человек) уровне данного компонента (табл. 1).

Уровни сформированности личностно-деятельностного компонента готовности будущих воспитателей дошкольного образования к педагогической поддержке детей с ОВЗ

Уровни	Количество респон- дентов по результатам анкетирования		Количество респондентов по результатам выполнения компетентностно-ориентированных заданий (ожидаемые частоты)	
Критический	3		80	
Начальный	49	99	22	22
Базовый	49		0	
Оптимальный	1		0	
Всего испытываемых	102		102	

Выводы

Во-первых, формирование личностно-деятельностного компонента профессиональной готовности будущих педагогов дошкольного образования к осуществлению педагогической поддержки детей с особыми психофизическими характеристиками развития не происходит стихийно. Данный процесс требует систематической и целенаправленной работы по развитию соответствующих профессиональных компетенций. Во-вторых, использование анкетирования в качестве основного метода исследования оценки не может быть объективно информативным и позволяющим получить достоверную информацию. В-третьих, для формирования указанной готовности следует пересмотреть содержательное наполнение.

Список литературы

1. Вечёрко, И. В. Педагогическая поддержка ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях реализации принципа инклюзии / И. В. Вечёрко // Адукацыя і выхаванне. 2024. № 1. С. 60-65.
2. Вечёрко, И. В. Готовность к оказанию педагогической поддержки воспитанникам с особенностями психофизического развития: структура, критерии и показатели сформированности / И.В. Вечерко // Спецыяльная адукацыя. 2025. №1(162). С. 24-31.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 14 янв. 2022 г., № 154-З: принят Палатой представителей 21 дек. 2021 г.: одоб. Советом Респ. 22 дек. 2021 г. // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. URL: <https://adu.by/images/2022/01/zakon-ob-izmen-kodeksa-ob-obrazovanii.pdf> (дата обращения: 15.01.2025).
4. Хитрюк, В.В. Педагогическая поддержка как стратегическое направление обеспечения образовательной инклюзии / В. В. Хитрюк // Адукацыя і выхаванне. 2024. № 1. С. 52-59.
5. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Хитрюк Вера Валерьевна. Калининград, 2015. 390 л.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Вотинцева Анна Павловна,

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

votincevaanna266@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается, что внимание является ключевой когнитивной функцией, определяющей эффективность обучения и адаптации у младших школьников. Статья посвящена исследованию особенностей развития внимания у детей 7-10 лет, анализу факторов, влияющих на его формирование, и представлению эффективных методов и приемов, направленных на развитие различных характеристик внимания (устойчивости, концентрации, переключаемости, объема) в условиях современной образовательной среды. Подчеркивается роль нейропсихологического подхода и игровых технологий в оптимизации процессов внимания у младших школьников.

Ключевые слова: внимание, развитие, младшие школьники, устойчивость, концентрация, переключаемость, нейропсихология, инклюзивное образование

DEVELOPING ATTENTION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Votintseva Anna Pavlovna,

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Kazan, Russia

votincevaanna266@mail.ru

Abstract. Attention is a key cognitive function that determines the effectiveness of learning and adaptation in primary school students. The article is devoted to the study of the features of attention development in children aged 7-10 years, the analysis of factors influencing its formation, and the presentation of effective methods and techniques aimed at developing various characteristics of attention (stability, concentration, switchability, volume) in the conditions of the modern educational environment. The role of the neuropsychological approach and game technologies in optimizing attention processes in primary school students is emphasized.

Keywords: attention, development, primary school students, stability, concentration, switchability, volume, neuropsychology, game technologies, inclusive education

Внимание – это избирательная направленность психической деятельности на определенные объекты или явления, имеющие для личности значимость. В младшем школьном возрасте, а это от 7 до 10 лет происходит интенсивное развитие всех характеристик внимания. Недостаточное развитие внимания может приводить к трудностям в обучении, снижению успеваемости, проблемам в поведении и социальной адаптации. Изучение развития внимания у младших школьников и разработка эффективных методов его коррекции и развития является актуальной задачей современной педагогической психологии и нейропсихологии в инклюзивном образовании.

В младшем школьном возрасте внимание переносит существенные изменения, связанные с переходом к систематическому обучению. Если у детей дошкольного возраста преобладает произвольное внимание, которое обусловлено яркостью, то у младших школьников начинает формироваться произвольное внимание, связанное с осознанным управлением своей деятельностью.

Младшие школьники, ссылаясь на информацию Ф. А. Саглам, Р. Р. Ханмурзиной, Х. Х. Саглам демонстрируют способность удерживать внимание на определенном объекте или задаче в течение примерно 15–20 минут [4]. Однако необходимо учитывать, что данный показатель подвержен значительным индивидуальным колебаниям, зависящим от целого

ряда факторов, включая личные особенности ребенка и сложность предъявляемой задачи. Развитие способности к концентрации, то есть умения сосредотачиваться на поставленной задаче, игнорируя отвлекающие факторы, происходит постепенно. Дети этого возраста зачастую подвержены влиянию посторонних стимулов, таких как шум в классе, разговоры одноклассников или собственные мысли, что по данным А.С. Блиновой затрудняет процесс обучения [2]. Важным условием успешной учебной деятельности является способность к быстрому переключению между различными видами деятельности. Однако для младших школьников процесс переключения внимания может требовать определенного времени и усилий. Они могут испытывать затруднения при одновременном выполнении нескольких задач, что необходимо учитывать при организации учебного процесса. По данным Д. В. Калашниковой объем внимания у младших школьников характеризуется относительной ограниченностью. В среднем, они способны удерживать в поле своего внимания одновременно около 3–4 объектов, что также следует принимать во внимание при планировании учебных заданий [3].

Развитие внимания у младших школьников определяется комплексом факторов, которые можно разделить на три группы:

Биологические предпосылки: эта группа включает в себя наследственные особенности, специфику развития нервной системы конкретного ребенка, а также его общее состояние здоровья.

Психологические факторы: мотивация к учебной деятельности, проявляющийся интерес к изучаемому предмету, уровень развития когнитивных функций, таких как память, мышление и речь, а также эмоциональное состояние ребенка оказывают непосредственное влияние на развитие внимания.

Социальные факторы: условия обучения, применяемые методы преподавания, характер взаимоотношений с педагогами и одноклассниками, а также общая атмосфера в семье оказывают существенное влияние на формирование внимания.

По данным А.В. Акбиляковой, особое значение имеет нейropsychологический фактор. Это недостаточное развитие отдельных структур головного мозга, которые отвечают за регуляцию и контроль внимания, может приводить к нарушениям внимания и трудностям в обучении [1]. Нейropsychология детского возраста, представляет собой область нейropsychологии, изучающая взаимосвязь социального функционирования ребенка с формированием его психических функций и личности, с развитием мозга в норме и патологии.

Существует множество методов и приемов, направленных на развитие различных характеристик внимания у младших школьников в инклюзивной образовательной среде. Первое – нейropsychологическая коррекция. Сюда входит комплекс упражнений, направленных на развитие межполушарного взаимодействия, сенсомоторной интеграции и регуляторных функций головного мозга. Второе – дидактические игры. Они представляют собой использование игр, направленных на развитие внимания в контексте учебной деятельности (например, игры на нахождение лишнего предмета или запоминание последовательности). Третье – упражнения на развитие устойчивости внимания. Можно отнести чтение вслух, переписывание текста и решение примеров. Четвертое – упражнения на развитие переключаемости внимания. Выполнение заданий, требующих быстрого переключения с одного вида деятельности на другой (например, чтение текста и одновременное слушание музыки). Но очень важно учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка при выборе методов и приемов развития внимания. Необходимо создавать условия, которые будут способствовать повышению мотивации к обучению и развитию познавательной активности.

Развитие внимания у младших школьников с особыми образовательными потребностями является важным условием успешного обучения. Учет особенностей развития внимания в этом возрасте, использование эффективных методов, создание благоприятной образовательной среды – все это способствует формированию у детей

устойчивого, концентрированного, переключаемого и объемного внимания, необходимого для успешной адаптации в школе и дальнейшей жизни. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку инновационных методов и технологий развития внимания с учетом современных требований к образованию и когнитивным способностям.

Список литературы

1. Акбилякова, А. В. Развитие процессов и видов памяти у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / А. В. Акбилякова // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы Международного форума, Казань, 11–13 марта 2024 г. – Казань: Издательство «Познание», 2024. С. 120-126.
2. Блинова, А. С. Коррекция нарушений внимания младшего школьника / А. С. Блинова // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы Международного форума, Казань, 11–13 марта 2024 г. Казань: Издательство «Познание», 2024. С. 120-126.
3. Калашникова, Д. В. Развитие произвольного внимания младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / Д.В. Калашникова // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы Международного форума, Казань, 11–13 марта 2024 г. Казань: Издательство «Познание», 2024. С. 120-126.
4. Саглам, Ф. А. Формирование когнитивных способностей младших школьников с нарушениями развития в инклюзивном образовательном пространстве / Ф. А. Саглам, Р. Р. Ханмурзина, Х. Х. Саглам // Преемственная система инклюзивного образования: материалы X Международной научно-практической конференции, Казань, 18–19 марта 2021 г. Казань: Издательство «Познание», 2021. С. 277-280. EDN QBPQLW
5. Саглам, Ф. А. Формирование логических универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности / Ф. А. Саглам, Р. Р. Ханмурзина // Actual aspects of pedagogy and psychology of elementary education: Materials of the III international scientific conference, Prague, 18-19 апреля 2018года. – Prague: Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ s.r.o., 2018. С. 59-61. EDN XMWDZR.

СОЦИАЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ

Гарасимчук Анна Николаевна,

Заместитель директора по воспитательной работе

МАОУ «СОШ № 17» г. Тамбов, Россия

garasimchuk64@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается суть социальной инклюзии в обучении детей-мигрантов. Автор работы в своей статье основное внимание уделяет социально-инклюзивному подходу, используемому педагогами в образовательной среде.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная инклюзия, ассимиляционизм, этнический дальтонизм, мигранты, культурная трансмиссия

SOCIAL INCLUSION IN THE EDUCATION OF MIGRANT CHILDREN

Garasimchuk Anna Nikolaevna,

Deputy Director for Educational Work

MAOU "Secondary School No. 17" Tambov, Russia

garasimchuk64@mail.ru

Abstract. The article reveals the essence of social inclusion in the education of migrant children. The author of the work in her article pays special attention to the socially inclusive approach used by teachers in the educational environment.

Keywords: inclusive education, social inclusion, assimilationism, ethnic color blindness, migrants, cultural transmission

За минувшие 20 лет принципы инклюзии в обучении детей из семей мигрантов стали неотъемлемой частью образовательных систем многих большинства стран. В современном многокультурном обществе школы сталкиваются с различными вызовами, и именно инклюзивный подход в образовании мигрантов и этнических групп считается ключом к их решению. Показательным примером служит британская система образования: если в 1980-х годах она основывалась на концепциях антирасизма и мультикультурного подхода, то с наступлением 2000-х произошел переход к инклюзивным образовательным моделям.

Дети-мигрантов существенно отличаются друг от друга по множеству параметров, включая образовательный уровень, материальное положение их семей и легальность пребывания в стране. Однако можно выделить два ключевых фактора, характерных для большинства таких семей в российском обществе. Они, как правило, являются представителями культурных, этнических или лингвистических меньшинств. Кроме того, эти семьи часто сталкиваются с повышенным риском социальной изоляции и неблагополучия, что обусловлено комплексом различных причин. Таким образом, несмотря на значительные различия в социально-демографических показателях, эти группы населения нельзя рассматривать как единую социальную категорию.

При адаптации детей-мигрантов необходимо принимать во внимание различные социальные, психологические и экономические факторы. В российских школах сегодня можно встретить множество учеников, чьи родители являются гражданами соседних государств. Особенно много детей из стран СНГ, родители которых приехали в Россию в качестве трудовых мигрантов или работают по программам ЕАЭС. Для успешной интеграции таких учащихся требуется комплексный подход, учитывающий, как языковые барьеры, так и культурные особенности их происхождения.

В российских школах необходимо уделять особое внимание социализации не только детей-иностранцев, но и тех учащихся, чьи семьи уже получили гражданство РФ. Несмотря на наличие российского паспорта (а иногда и двух гражданств), многие семьи мигрантов остаются в своем закрытом сообществе, где общение происходит преимущественно на родном языке. Это создает барьеры для полноценной интеграции в российское общество. Поэтому образовательным учреждениям следует включать в адаптационные программы всех детей с миграционным прошлым, независимо от их текущего гражданского статуса, чтобы помочь им лучше освоить русский язык и влиться в местную среду.

В соответствии с международными нормами, закрепленными в Декларации принципов толерантности ООН (16.11.1995), любые проявления нетерпимости недопустимы. Более того, как гласит Конвенция ООН по борьбе с дискриминацией в сфере образования от 14 декабря 1960 года, государства-участники должны обеспечивать равный доступ к образовательным услугам как для собственных граждан, так и для иностранцев, проживающих на их территории. Важно отметить, что далее в документе употребляется словосочетание "дети-мигранты", под которым подразумевается весь спектр несовершеннолетних лиц, чьи родители являются гражданами других государств, а не только обладатели российских паспортов.

Дети-мигрантов представляют собой уязвимую категорию населения, которая может оказаться на периферии общества из-за своего социального статуса.

Исследования показывают, что дети-мигранты и представители этнических меньшинств успешно интегрируются в общество через персонализированный образовательный процесс. Когда учебная среда учитывает культурные различия и личностные особенности каждого ученика, это создает основу для равноправия и социальной включенности. Отсутствие контакта со сверстниками, напротив, существенно затрудняет адаптацию детей в новом обществе. Позитивное взаимодействие между различными группами учащихся помогает детям из семей мигрантов чувствовать себя частью коллектива и находиться в безопасности. В такой благоприятной атмосфере они реже сталкиваются с предвзятым отношением, травлей, дискриминацией и чувством одиночества.

Инклюзия является основополагающим звеном в процессе обеспечения равного доступа к образованию. Особенностью является, то что инклюзии дает гарантии каждому учащемуся возможности овладеть фундаментальными компетенциями. Современная инклюзивная система обучения создает благоприятную атмосферу взаимодействия между педагогами и учениками, способствуя гармоничному сосуществованию всех участников образовательного процесса вне зависимости от их этнической принадлежности.

В различных европейских странах активно применяются инклюзивные методы для обучения беженцев и мигрантов. Современное образовательное пространство все чаще оперирует понятиями "культурно инклюзивный учебный план" и "культурно инклюзивная школа" инклюзивное образование стремится предоставить качественные образовательные услуги и обеспечить базовый уровень компетенций для всех учащихся. Особое внимание уделяется представителям уязвимых социальных групп, включая детей из неблагополучных семей, мигрантов и других традиционно маргинализированных категорий населения.

Существует четыре базовых подхода к межкультурной коммуникации, на которые мы опираемся при анализе взаимодействия представителей разных культур. Это особенно важно при выстраивании диалога между мигрантами (включая детей) и местным населением. Эффективная интеграция различных культурных групп в единое общество возможна только при осознанном применении этих коммуникативных моделей.

В современном мире система образования служит не только для передачи знаний, но и выступает ключевым механизмом культурного наследования. При этом каждая национальная или этническая группа формирует собственные образовательные подходы, основанные на уникальных культурных приоритетах.

Особую значимость приобретает образование в контексте миграции. Здесь оно выполняет двойную роль: помогает сохранить культурную идентичность и одновременно способствует интеграции иностранцев в новое культурное сообщество. Для успешной адаптации критически важно, чтобы дети-мигранты учились вместе с детьми принимающей страны [1].

Сложности могут возникать при взаимодействии участников образовательного процесса из разных культурных сред. Учителя, учащиеся и их родители могут по-разному понимать цели обучения и иметь различные ожидания от образовательной системы, что создает определенные коммуникативные барьеры.

Интегративное и инклюзивное образование представляют собой две различные стратегии адаптации детей-мигрантов в образовательном процессе. При инклюзивном подходе происходит взаимная трансформация: как образовательная среда, так и сам ребенок претерпевают изменения для достижения гармоничного взаимодействия. В свою очередь, интегративная концепция фокусируется на адаптации учащегося к существующей системе, где образовательное учреждение оказывает поддержку через специализированные методики обучения. Ключевая задача такой модели – обеспечить полноценное включение ребенка в общеобразовательный процесс с учетом его индивидуальных потребностей. При этом инклюзия создает особое пространство, где происходит встречное движение образовательной среды и ученика для достижения взаимной интеграции [2].

Любой ребенок, имеющий специфические образовательные нужды, может быть принят в школу, реализующую инклюзивный подход. Такая система образования строится на принципах уважения индивидуальных различий и признании права каждого быть особенным. При этом ключевым моментом становится добровольное и осознанное стремление всех участников процесса к взаимной адаптации и принятию друг друга [3].

Существует четыре базовых подхода к межкультурной коммуникации, на которые опираются при анализе взаимодействия представителей разных культур. Это особенно важно при выстраивании диалога между мигрантами (включая детей) и местным населением. Эффективная интеграция различных культурных групп в единое общество возможна только при осознанном применении этих коммуникативных моделей.

Таким образом, процесс интеграции мигрантов следует рассматривать через призму образовательной системы, которая служит ключевым инструментом включения детей в новую социальную среду. В основе успешной адаптации лежит поликультурная парадигма, учитывающая особенности взаимодействия представителей различных культурных традиций. Механизмы интеграции в общество страны-реципиента базируются на принципах социальной инклюзии, где особое внимание уделяется признанию и принятию культурных различий. Такой подход позволяет создать благоприятные условия для эффективного включения детей из семей мигрантов в новую социокультурную реальность.

Список литературы

1. Научно-методологическая концепция программы психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в областях психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации / О. Е. Хухлаева, М. Ю. Чибисовой и Н. В. Ткаченко. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 134 с
2. Пакет инструментария программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан / О. Е. Хухлаева, М. Ю. Чибисовой и Н. В. Ткаченко. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. 179 с
3. Шеманов А. Ю., Попова Н. Т. Инклюзия в культурологической перспективе // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С. 74-82.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С РАС

Гаращенко Виолетта Владимировна,

Лаборант-исследователь НИЛ «Комплексное сопровождение детей с РАС», ассистент б.с.
кафедры дошкольного образования Института психологии и образования
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Россия, Казань,
gr.violetta97@mail.ru

Аннотация. В статье проведен анализ проблемы подготовки студентов педагогического профиля в вузах и их готовность работать с детьми с РАС. Недостаток компетенций или неправильное знание о приемах, методах работы с данными детьми могут привести к ухудшению качества образования, минимизации мотивации и социальной изоляции. Нами был проанализирован опыт работы нескольких российских учебных учреждений для определения направлений модернизации обучения студентов для работы с РАС что несомненно позволит расширить варианты по их подготовке в вузах.

Ключевые слова: подготовка специалистов, подготовка педагогов, РАС, дети с аутизмом, расстройство аутистического спектра

PREPARING FUTURE TEACHERS TO WORK WITH ASD

Garachshenko Violetta Vladimirovna

Laboratory assistant-researcher of the Research Laboratory «Integrated support of children with RAS», assistant of the Department of Preschool Education.

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education

«Kazan (Volga Region) Federal University»

Russia, Kazan

Abstract. The article considers the problem of training students of pedagogical profile to work with children with RAS. Lack of competences or incorrect knowledge of techniques and methods of work with these children can lead to deterioration of the quality of education, minimisation of motivation and social isolation. We have analysed the experience of several Russian educational institutions in order to identify areas for modernising the training of students to work with children with ASD, which will undoubtedly allow us to expand the options for their training in higher education institutions.

Keywords: specialist training, teacher training, RAS, children with autism, autism spectrum disorder

Введение

Актуальность проблемы подготовки будущих педагогов для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра вызывает заинтересованность с каждым годом по причине увеличения процента числа постановки диагноза РАС. Педагогам необходимо владеть глубокими знаниями и пониманием индивидуальных особенностей, так как РАС представляет собой спектр расстройств, который в разных формах проявляется у детей. Недостаток компетенций или неправильное применение знаний о приемах, методах в работе могут привести к ухудшению качества предлагаемого образования, снижению мотивации.

Научными исследованиями формирования готовности к работе с аутичными детьми у студентов в педагогическом вузе занимались Т.Н. Исаева [2], А.С. Сунцова [5], их коллеги. Т.Н. Исаева ориентировалась на профессиональную культуру и возможность ее формирования, а А.С. Сунцова сфокусировала свой взгляд на непосредственно профессиональной готовности студентов взаимодействовать и проводить коррекционно-развивающую работу с детьми РАС и др. Это подчеркивает важность подготовки будущих педагогов к работе с аутичными детьми.

Актуальность темы нашего исследования обусловлена славшимися условиями современного образования. Важно понимать, что будущие педагоги, прошедшие обучение должны эффективно взаимодействовать с аутичными детьми, обеспечить им возможность для развития и обучения. Однако не во всех вузах в рабочих планах программ имеется модуль по системе сопровождения ребенка РАС. Мы рассмотрели опыт работы нескольких учебных учреждений для поиска пути модернизации подготовки студентов к работе с ними. По этой причине важность подготовки высококачественных специалистов является особенно необходимой.

Изложение основного материала исследования

Важно понимать, что при формировании профессиональной культуры у будущих педагогов используются различные подходы на этапе, когда происходит внедрение основной образовательной программы для подготовки кадров в области сопровождения, обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра.

Важной составляющей профессиональных компетенций будущих специалистов является их владение. Именно для этого программы по кадровому обеспечению направлены на систему комплексного сопровождения РАС [1].

На современном этапе разработаны и применяются методические подходы, использующиеся действующими специалистами с такими детьми. Основные нацелены на базовые умения, вспомогательные – состояние психики. Распространенными в Российской Федерации остаются такие как:

- АВА – рассчитана на комплекс базовых социальных навыков. Основой выступает система подкреплений, побуждения со стороны ребенка к действию как в жестовом, так и социальном плане.

- эмоционально-смысловой подход – создает эмоциональный коннект «ребенок и взрослый», где обеспечивается полное психологическое принятие ситуации обучения первого и впоследствии устраняются страхи, стереотипы, негативизм.

- ТЕАССН – сенсорная интеграция, где проводится стимуляция по выстраиванию улучшений в эмоциональном фоне, познавательной, двигательной, речевой деятельности. Проводится структурирование пространства, действий, материалов, времени для отлаженной работы с ребенком. Вырабатывается действие «побуждения к контакту» через вовлеченность происходящей деятельности ребенка и присоединения к этому взрослого.

Вспомогательными методами на выбор у практикующего специалиста могут выступить музыкальная терапия, холдинг-терапия, игротерапия и др. [5].

Для овладения этими сложными методами необходима профессиональная подготовка и поддержка со стороны наставника (специалиста). Но при подготовке студентов присутствует необходимость включать модули, которые позволят обеспечить готовность к плодотворной работе с категорией детей с РАС. Во время обучения у будущих педагогов закладываются интересы к субъектам взаимодействия, к профессии, тем самым формируя базовые способности и компетенции к саморазвитию.

Именно поэтому в рамках проблемы, которую мы рассмотрели важным будет формирование продвинутого и базового уровней личностного, а также профессионального намерения студентов как будущих специалистов взаимодействовать с РАС (упор сделан на понимание особенностей аутизма и личности ребенка, анализирование и оценивание личности в целом, понимание важности окружения, развитие положительных установок для работы с такими детьми). Для этого можно включить в учебные дисциплины модуль психолого-педагогического сопровождения РАС. В его рамках формировать комплекс готовности к работе (знания, анализ, аналитика, мотивация, практика). Теоретическое обучение строится на знании вариативности аутизма, на организации работы и взаимодействии.

В практическом плане применяется визуализация материалов (видеоматериалы, занятия специалистов с детьми), ситуационные задачи и кейс, создание нового дидактического материала, проведение игр, практическое ознакомление с документацией и условиями работы, а также предложить провести индивидуальные, групповые занятия под наблюдением специалиста с ребенком с аутизмом [5].

Так Т. Н. Исаевой в Московском университете были успешно апробированы занятия учебной дисциплины по формированию профессионально-личностных компетенций по сопровождению и обучению детей с искаженным развитием. Учебные ситуации моделируют реальные условия проведения работы для отработки конкретных практических навыков. Темы разделов: адаптация дошкольников и школьников с РАС на начальном этапе образования, а также ее организация и содержание, практикум по сопровождению. В конкретно учебных ситуациях (наблюдение за работой специалистов, просмотр видеофрагментов занятий) определяются и рассматриваются наиболее эффективные приемы для помощи ребенку, также гибкость мышления студентов, толерантность, рефлексия, интерес и зона ответственности [2].

Е. А. Череневой в Красноярском университете была предложена модель по подготовке будущих специалистов для психолого-педагогического сопровождения лиц с РАС. В ней ключевую роль отвели университету для формирования системы помощи. По подготовке профессиональных кадров для РАС. Сама система помощи имеет межведомственную и вза-

имообусловленную связь учреждений здравоохранения, образования, культуры и спорта, а также социального сопровождения [3].

На примере Казанского федерального университета Л.Д. Павловой были предложены обновления содержания образования у студентов 1-4 курсов направления дошкольного образования. Дидактическое содержание плана будущих педагогов в группе РАС компенсирующей направленности включает в себя составление ИПР, внедрение технологических новшеств, самооценку педагогической деятельности, выстраивание связей со специалистами и родителями, пристраивание воспитательных стратегий. Первоначальной целью выступает отслеживание образовательных потребностей, выявление особенностей этой категории детей, анализ взаимодействий между специалистами, родителями, детьми и условий образовательной среды [4].

Выводы

В заключение мы хотим отметить, что в период своего обучения и изучения модуля о работе с РАС у студентов должно происходить осмысление и расширение понимания их педагогической профессии, совершенствование спектра профессиональных междисциплинарных навыков, приобретение способностей эмпатийно-рефлексивных и аналитических. Эти компоненты помогут качественно открыть и улучшить возможности овладения актуальными, профессиональными и современными методами и технологиями их деятельности.

Список литературы

1. Гаращенко, В. В. Современные исследования в области подготовки специалистов для работы с детьми с РАС / В. В. Гаращенко. Текст: непосредственный // под ред. члена-корреспондента Академии наук Республики Татарстан доктора педагогических наук профессора Казанского федерального. 2024. С. 166-169.
2. Исаева, Т. Н. Формирование профессиональной культуры дефектолога в процессе подготовки к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / Т. Н. Исаева. Текст: электронный // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 3. С. 62-69. DOI: 10.17759/autdd.2023210307
3. Павлова, Л. Д. Содержание профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к работе с детьми с расстройством аутистического спектра в группе компенсирующей направленности / Л. Д. Павлова. Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33926> (дата обращения: 02.03.2025).
4. Черенева, Е. А. Модель организации комплексной системы помощи детям с расстройствами аутистического спектра в университете / Е. А. Черенева. Текст: непосредственный // Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки. 2019. № 1(3). С. 55-65. EDN VAJWOK.
5. Шестанова, В. М., Сунцова, А.С. К Проблеме формирования готовности студентов – будущих педагогов к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / В. М. Шестанова, А.С. Сунцова. Текст: непосредственный // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции / редкол.: И. А. Ахметшина, Т. В. Тимохина, О. С. Мишина, Г. А. Романова, О. С. Кузьмина, Д. В. Лепешев. Орехово-Зуево, ГГТУ. 2022. С. 178-182. ISBN 978-5-87471-445-1.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТУАЛЬНЫХ МЕТОДИК В РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И РЕЧИ

Гареева Наталья Евгеньевна,

учитель-дефектолог

ГБОУ «Набережночелнинская школа №88 для детей с ограниченными возможностями здоровья»

г. Набережные Челны, Россия

Lara203@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается комплексный подход в реабилитации детей с нарушением слуха. Использование методики Эмилии Ивановны Леонгард в обучении и воспитании детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: реабилитация, слух, речь, мышление, комплексный подход

THE USE OF CURRENT METHODS IN THE REHABILITATION OF CHILDREN WITH HEARING AND SPEECH IMPAIRMENT

Gareeva Natalia Evgenievna,

teacher-defectologist

GBOU "Naberezhnye Chelny school No. 88 for children with disabilities"

Naberezhnye Chelny, Russia

Annotation. The article reveals a comprehensive approach to the rehabilitation of children with hearing impairment. The use of Emilia Ivanovna Leonhard's methodology in the education and upbringing of children with hearing impairment.

Keywords: rehabilitation, hearing, speech, thinking, integrated approach

Проблема реабилитации детей с нарушением слуха и речи на сегодняшний день является актуальной. Дети после слухопротезирования сталкиваются с различными сложностями в процессе развития и социализации. Нарушение слуха влияет на формирование речи, на коммуникацию, а также на эмоционально-личностную сферу ребенка. Эффективная реабилитация требует комплексного подхода. В связи с этим, хочу поделиться опытом уникального межведомственного взаимодействия двух учреждений, медицинского и образовательного, в вопросах реабилитации и абилитации детей с нарушениями слуха. Наше образовательное учреждение, ГБОУ «Набережночелнинская школа №88 для детей с ограниченными возможностями здоровья» работает в тесном сотрудничестве, с ГБУЗ «Центр реабилитации слуха» и располагаются в одном здании. Благодаря такому взаимодействию получаем более высокие результаты в оречевлении и дальнейшей социализации детей с нарушениями слуха. Мы работаем в тесном сотрудничестве с сурдологами и врачами этого центра. В центре малыши проходят второй этап аудиологического скрининга, по показаниям направляются на слухопротезирование или кохлеарную имплантацию, родители, в свою очередь, получают психологическую помощь и рекомендации врачей-специалистов, а также находят поддержку в лице сурдопедагогов.

Взаимодействие решает проблему доступности и своевременности получения медицинской помощи детям с нарушением слуха. Благодаря налаженному взаимодействию двух дисциплин дети получают четко структурированную квалифицированную, своевременную медицинскую и педагогическую помощь. Обучение детей проводится по слухоречевой методике Эмилии Ивановны Леонгард. Методика основана на формировании и развитии речевого слуха и речевого общения детей с нарушением слуха. Ее подходы не просто способствуют коррекции слуховых навыков, но и акцентирует внимание на развитии личности ребенка, его речевых способностей и социальной адаптации. В своей работе Эмилия Ивановна сочетает принципы педагогики и психологии, создавая благоприятную атмосферу для учащихся, которая способствует их развитию и самореализации. Практическую эффективность этого ме-

тогда доказали стабильность результатов и высокий уровень социальной реабилитации тысяч детей, прошедших обучение по данной методике.

В своей работе по реабилитации детей с нарушением слуха мы применяем комплексный подход от начала диагностики ребенка и до наблюдения во взрослом возрасте, благодаря совместному взаимодействию школы с ГБУЗ «Центр реабилитации слуха». В «Центре слуха» малыши проходят скрининг, по показаниям направляются на кохлеарную имплантацию, и в дальнейшем проходят послеоперационное наблюдение. Сурдопедагоги нашей школы проводят консультации для родителей, поэтому мы владеем информацией о детях с нарушением слуха раннего и дошкольного возраста, проживающих в нашем городе и Закамском регионе Республики Татарстан, которые возможно поступят в наши дошкольные группы. Благодаря сотрудничеству специализированных учреждений, медицинского и образовательного, дети с нарушением слуха города Набережные Челны и Закамского региона Республики Татарстан получают своевременную четко структурированную квалифицированную медицинскую и психолого-педагогическую помощь.

С 2 лет ребенок может быть зачислен в нашу дошкольную группу. Раннее начало общеразвивающей и коррекционной работы осуществляется при самом активном участии родителей. Чем раньше начинается коррекционная работа сурдопедагога и взаимодействие родителей с ним, тем успешней проходит реабилитация ребенка. В связи с этим наши сурдопедагоги проводят обучающие индивидуальные занятия для родителей, на которых учат эффективному взаимодействию с ребенком. Основой для слухоречевого развития ребенка с нарушением слуха становится создание речевой среды в семье и окружение ребенка говорящими людьми, звуками. Также важным компонентом слухоречевой реабилитации ребенка с нарушением слуха является использование индивидуально подобранных слуховых аппаратов врачом-сурдологом. С помощью аудиограммы эксперт проводит настройку слухового аппарата таким образом, чтобы компенсировать те звуки, которые не слышны ребенку, не усиливая громкость остальных звуков. Для детей кохлеарно имплантированных важным компонентом слухоречевой реабилитации является настройка аудиопроцессоров. От качества настройки аудиопроцессоров зависит возможность различать речевые и неречевые звуки, разборчиво воспринимать речь, различать фонемы, понимать речь на слух.

А. Р. Лурия писал: «По своей структуре речевой слух представляет собой сложное явление, которое состоит из фонематического и фонетического слуха и выполняет две главные функции – воспринимающую и воспроизводящую». Поэтому очень важно развивать фонематический слух – способность различать звуки речи (фонемы) и анализировать звуковую структуру слова. В понятие фонематический слух входят следующие процессы: фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез и фонематические представления. Для того чтобы понять услышанную речь, мозгу ребенка необходимо обработать поступающие звуковые сигналы, «узнать» звуки речи, чтобы потом собрать их в единое целое – слоги, слова, предложение. Чтобы дифференцировать (различить, узнать) звук в потоке речи, необходимо сформированное фонематическое восприятие. Поэтому очень важно научить ребенка воспринимать, различать, опознавать и распознавать окружающие звуки, понимать их значение и использовать этот опыт для развития речи. Именно этим и занимаются специалисты на своих коррекционных занятиях.

Для того чтобы дети с нарушением слуха имели желание и могли в дальнейшем говорить, они должны проходить в своем речевом развитии те же стадии, через которые проходят слышащие дети. Поэтому основной задачей сурдопедагога дошкольной группы является обучение первоначальным коммуникативным навыкам через гуление и лепет. В качестве основных методических приемов обучения произношению используются отраженное и сопряженное говорение, фонетическая ритмика, специальные игры. Отраженное говорение – это процесс побуждения ребенка повторить сказанное, подражая речи сурдопедагога. Сопряженное говорение – произнесение речевого материала вместе с ребенком. В формировании произносительной стороны речи у детей с нарушением слуха, важное место занимает речевая фонетическая ритмика как коррекционная технология. Особенность данной технологии заключается в том, что про-

изнесение речевого материала: звуков, слогов, слогосочетаний, слов, словосочетаний, фраз, ритмов-стихов происходит в сочетании с крупными двигательными упражнениями тела, головы, рук, ног. Обучение произношению происходит путем безукоризненного практического показа сурдопедагога образца правильного произношения и выполнение детьми на основе слухозрительного восприятия речи. Специальные игры способствуют развитию у ребенка восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи, а также эмоционального развития.

С первого года обучения в дошкольных группах используется метод глобального чтения. В обучении используют глобальное восприятие устной речи (слухозрительное восприятие) и письменной речи (по табличкам). Ребенок учится запоминать и узнавать написанные печатными буквами слова целиком. Слова должны обозначать известные ему предметы, как правило это названия игрушек, животных и глаголы (идет, сидит, упал, плачет, ест и т. д.). К концу 3 года обучения у детей с нарушением слуха формируется навык аналитического чтения знакомых слов, фраз. Переход к технике аналитического чтения возможен только при накоплении запаса слов.

Развитие устной речи, прежде всего, предусматривает создание эмоционального отношения к речи, установки на устную речь, формирование речевой активности и постоянное упражнение артикуляционного аппарата в процессе коррекционных занятий. Так же речевая активность формируется через режимные моменты, в быту и во время игровой деятельности.

Длительная тренировка речевого слуха слухопротезированного ребенка приводит к достижению существенных результатов таких как:

- повышение слуховой чувствительности;
- умение различать изменение тембровой окраски звуков;
- развитие способности к слуховому самоанализу и самоконтролю;
- приобретение способности вслушиваться в речь собеседника;
- увеличение расстояния, на котором ребенок может различать и опознавать неречевые и речевые звуки.

Каждодневная систематическая работа наших педагогов по развитию речевого слуха и обучения произношению приводит к развитию у детей слуховой памяти, они начинают запоминать и различать на наглядном материале, а затем опознавать – без наглядного материала неречевые и речевые звуки, слова, словосочетания и фразы.

Основная задача дошкольного возраста для детей с нарушениями слуха – всестороннее развитие и социализация ребенка. Это включает овладение социально значимым опытом поведения, развитие речи, как средство общения и познания мира, обеспечение целостного психического развития ребенка, становление базиса личности, нормы культуры общения. Данные задачи невозможно решить только в рамках исключительно индивидуальных занятий с ребенком, что обуславливает применение для реабилитации системы групповых методов работы, включающих: фонетическую ритмику, музыкальные, игровые, физкультурные, творческие, логопедические занятия.

Сурдопедагоги и воспитатели на фронтальных занятиях по слухоречевому, сенсорному, познавательному, двигательному, игровому, художественно-эстетическому развитию работают по формированию у детей с нарушением слуха:

- речевой и познавательной активности;
- сенсорного и сенсомоторного опыта;
- способности адекватно оценивать и воспринимать участников совместной деятельности;
- навыков организации межличностных контактов и потребности в общении;
- духовно-нравственных и социокультурных ценностей;
- способности игрового воображения;
- эстетической культуры и творческой активности.

Музыкальный руководитель, хореограф и физинструктор способствуют раскрытию индивидуальных особенностей каждого ребенка, сохранению и укреплению здоровья детей, стимулируют их к активности и улучшению физической формы, развитию координации.

На 4–5-м году обучения детей с нарушением слуха включаем в логопедические коррекционные занятия. Основными направлениями коррекционных логопедических занятий являются развитие речи и коррекция ее нарушений:

- нормализация артикуляционной моторики;
- развитие речевого дыхания и голоса, а также коррекция их нарушения;
- нормализация просодических компонентов речи;
- развитие зрительного гнозиса;
- коррекцию звукопроизношения;
- развитие фонематической системы: дифференциации звуков, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений;
- увеличение пассивного и активного словарного запаса;
- развитие связной речи: диалогической и монологической;
- развитие коммуникативных навыков посредством повышения уровня общего речевого развития.

Работа психолога направлена на создание благоприятных условий для укрепления психического здоровья детей с нарушением слуха. Оказание им помощи в достижении личностных результатов в процессе освоения образовательных областей. А также преодоление трудности в когнитивной, эмоционально-поведенческой, коммуникативных сферах, социальной адаптации в обществе.

Важным условием для успешной реабилитации ребенка с нарушением слуха является взаимодействие всех специалистов и родителей, создание благоприятной психологической атмосферы для адаптации детей. И только благодаря тандему специалистов можно добиться положительных результатов по реабилитации детей.

Таким образом, реабилитационный период ребенка с нарушением слуха проходит быстрее и успешнее при раннем слухопротезировании, правильной настройке слуховых аппаратов и аудиопроцессоров, создании речевой среды, проведении индивидуальных так и фронтальных занятий со специалистами, с привлечением родителей. Важным аспектом является соблюдение основных принципов реабилитационной работы: своевременность и непрерывность, комплексность и разносторонний характер, мониторинг, индивидуальный подход к каждому ребенку. Благодаря методике Эмилии Ивановны Леонгард дети социализируются, начинают общаться, вступать в диалог как с детьми, так и со взрослыми, могут рассказать об увиденном, о каких-то случаях из жизни, понимать обращенную к ним речь.

Хочется подчеркнуть, что очень важна специально-коррекционная комплексная работа родителей и всех специалистов, педагогических и медицинских, для эффективной реабилитации детей. Медико-педагогическая эффективность имеет огромную социальную значимость. Так как отсутствие полноценной реабилитации после кохлеарной имплантации ставит под вопрос саму операцию. Только при своевременной и квалифицированной помощи процесс становления слуха ребенка может быть успешным, а взаимодействие увеличивает количество детей с особенностями слухового развития, которые смогут полноценно жить и развиваться и социализироваться в речевом обществе.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. № 6. 1966.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991.
3. Королёва И. В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых // Санкт-Петербург 2009.
4. Программа «Общение». Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста в детском саду / под ред. Э. И. Леонгард. Москва, 2004.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Гаттарова Адиля Рамисовна,

Учитель-логопед,

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение

"Детский сад комбинированного вида № 26 "Дюймовочка"

Зеленодольского муниципального района Республики Татарстан"

adilyagattarova4@gmail.com

Климко Наталья Владимировна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

n.klimko@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности развития познавательных процессов у детей с нарушениями речи. Исследование проводилось с участием детей дошкольного возраста с различными видами речевых нарушений. В результате исследования были выявлены специфические особенности развития внимания, памяти, мышления и восприятия у данной категории детей.

Ключевые слова: дети с речевыми нарушениями, дошкольный возраст, познавательные процессы, внимание, память, мышление, восприятие, речь, коррекционная работа, диагностика

FEATURES OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

Gattarova Adilya Ramisovna,

Speech therapist teacher,

Municipal budget preschool educational institution

"Kindergarten of combined type № 26 Thumbelina of

the Zelenodolsk municipal district of the Republic of Tatarstan"

adilyagattarova4@gmail.com

Klimko Natalia Vladimirovna,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

n.klimko@mail.ru

Annotation. This article examines the features of the development of cognitive processes in children with speech disorders. The study was conducted with the participation of preschool children with various types of speech disorders. The study revealed specific features of the development of attention, memory, thinking and perception in this category of children.

Keywords: children with speech disorders, preschool age, cognitive processes, attention, memory, thinking, perception, speech, correctional work, verbal and logical thinking, expressive speech, impressive speech, diagnostics

Введение

Проблема развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста является актуальной в современном образовательном пространстве. Сформированность данных процессов оказывает значительное влияние на успешность адаптации к последующей учебной деятельности.

Изложение основного материала исследования

На сегодняшний день возрастная психология обладает разнообразными и подробными сведениями о состоянии и изменениях познавательных процессов в детском возрасте. Это означает, что мы имеем глубокое понимание того, как дети воспринимают, обрабатывают и используют информацию в разные периоды дошкольного возраста [3].

Это расширенное понимание позволяет нам глубже изучить особенности развития познавательных способностей детей; разработать более эффективные методы обучения и воспитания; создать образовательные среды, которые способствуют развитию познавательной активности.

Успешное коррекционно-развивающее обучение детей с отклонениями в развитии напрямую зависит от глубокого понимания их возрастных и индивидуальных особенностей. Особенно это касается детей с речевыми нарушениями, составляющих значительную часть детей с особыми образовательными потребностями. Для них критически важно не только обеспечить максимальное развитие психики, но и выявить и учесть их уникальные психологические черты, чтобы полностью раскрыть потенциал. Для достижения этой цели необходимо разрабатывать и внедрять специальные коррекционные методики, которые будут способствовать всестороннему развитию деятельности (Н. Н. Малофеев, Е. А. Стребелева, Г. В. Чиркина, Е. Л. Черкасова) [1].

Развитая речь – важная основа для развития и функционирования человека. Он играет главную роль в развитии личности, особенно в плане коммуникативных навыков. Речь является основным средством общения и глубоко связана со всеми высшими психическими процессами. С одной стороны, познавательные функции являются неотъемлемой частью всех видов деятельности, в том числе и речевой. Они предоставляют необходимую информацию, помогают формулировать цели, планировать действия, предсказывать результаты и осуществлять контроль. С другой стороны, речь представляет собой инструмент, который позволяет выразить все психические процессы и эффективно взаимодействовать с окружающим миром. Важное значение в этом контексте имеет коммуникативная компетентность педагогов, работающих с детьми, имеющими нарушения речи [5].

Нарушения речи у детей создают серьезные препятствия для их психического развития. Они замедляют развитие мышления, затрудняют общение и, как следствие, мешают формированию полноценной личности. Поэтому своевременное выявление и коррекция речевых проблем, особенно в дошкольном возрасте, крайне важны. Это позволяет предотвратить негативное влияние речевых нарушений на общее развитие ребенка, его познавательные способности и социальную адаптацию.

Недоразвитие речи и специфические особенности психики создают для этих детей уникальные трудности. Формирование произвольной деятельности и психических процессов происходит в условиях речевой недостаточности, что серьезно затрудняет освоение школьной программы, особенно на начальных этапах. В дальнейшем это приводит к выраженным проблемам с усвоением всего учебного материала, в частности, грамматики. Поэтому в коррекционно-развивающей работе необходимо учитывать не только нарушения психических процессов, но и недостатки в структуре психической деятельности [2].

Для изучения особенностей когнитивных процессов у дошкольников с нарушениями речи были проведены исследования, в котором приняли участие 30 детей 5-6 лет с различными речевыми нарушениями. Для оценки познавательных процессов использовались следующие методики: Методика «Корректирующая проба (Тест Бурдона)», «Найди отличия» (оценка внимания), Методика «Вспомни картинки» (оценка памяти), «Узнавание «зашумленных» изображений» (А.Р. Лурия), исследование пространственного компонента слухового восприятия, «Чудесный мешочек» (оценка восприятия), Методика «Пройди через лабиринт», «Нелепицы» (Р. С. Немов), «Что здесь лишнее» (оценка мышления), Методика «Назови слова», «Расскажи по картинке» «Изучение понимания речи» (Е. М. Мастюковой и А. Г. Московкиной) (оценка речи) [4].

Исследование основных психических процессов, таких как внимание, восприятие, память, мышление и речь, у детей дошкольного возраста с нарушениями речи выявило ряд особенностей, характерных для их когнитивного развития.

Изучение особенностей внимания детей с нарушениями речи показывает, что большинство из них обладают средним (50%) или высоким (36,7 %) уровнем внимания, но испытывают характерные трудности при выполнении практических заданий, особенно при поиске различий. Несмотря на интерес к заданию, они быстро устают и отвлекаются. Это позволяет предположить, что дети с нарушениями речи испытывают специфические трудности с концентрацией внимания на вербальной информации, что часто встречается и затрудняет их обучение и усвоение новых знаний.

У детей с нарушениями речи снижен объем и продуктивность памяти, особенно вербальной. Они с трудом запоминают и воспроизводят словесные инструкции, предложения и стихи.

Исследования процессов запоминания и воспроизведения информации показали, что большинство детей имеют средний (60 %) или низкий (26,7 %) уровень развития памяти. Особенно вербальной, о чем свидетельствуют трудности, с которыми они сталкиваются при выполнении заданий на запоминание слов. Долговременная память этой группы детей находится в основном на среднем уровне. Наблюдения за детьми показывают низкую устойчивость и распределение внимания, низкую эффективность вербальной и речевой памяти, трудности в запоминании сложных инструкций и последовательностей. В то же время семантическая и логическая память сохранна.

У детей с нарушениями речи наблюдается задержка в развитии словесно-логического мышления. Они испытывают трудности в установлении причинно-следственных связей, обобщении и классификации предметов и явлений. Исследование мыслительных процессов подтверждает эту тенденцию. Большинство детей показали средний (66,7 %) или низкий (20 %) уровень развития мышления. Дети во время исследования испытывали трудности с распознаванием основных признаков и пониманием нелепиц. Однако с заданием на прохождение лабиринта большинство испытуемых справились успешно.

Также у детей наблюдаются особенности развития зрительного и слухового восприятия. Они проявляются в трудностях различения звуков, распознавания сложных зрительных образов и пространственных отношений, а также восприятия интонации и ритма речи, что затрудняет понимание устной речи и чтение. Несмотря на это, диагностика показала, что большинство детей имеют средний (43,3%) или высокий (50 %) уровень развития восприятия. Дети проявляли интерес к заданиям, но в редких случаях наблюдалась фрагментарность восприятия. Преобладание среднего уровня восприятия связано с относительными ограничениями в активном и пассивном словаре. Особые трудности возникли при диагностике тактильного восприятия, где многие дети не смогли распознать предметы, находящиеся в мешочке.

Оценка речевого развития дошкольников выявила, что у значительной части детей наблюдается средний (66,6 %) или низкий (16,7 %) уровень развития речи. Задания, направленные на оценку речевого развития, выявили, что импрессивная речь развита на высоком уровне у всех детей, в то время как экспрессивная речь отстает, что проявляется в ограниченном словарном запасе и ошибках грамматического строя.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что нарушения речи оказывают негативное влияние на развитие познавательных процессов у детей. Снижение концентрации внимания, объема памяти, развитие словесно-логического мышления и особенности восприятия могут затруднять процесс обучения и социальной адаптации детей с речевыми нарушениями.

Целью коррекции детей с нарушениями речи является не только развитие речи, но и развитие познавательных процессов. Логопеды и педагоги используют специальные методы и приемы, чтобы лучше развивать внимание, память, мышление и восприятие воспитанников.

Выводы

Таким образом, недоразвитие речи оказывает существенное негативное влияние на все направления познавательной активности дошкольников, затрудняя их подготовку к школьному обучению. У детей с нарушениями речи снижены такие познавательные функции, как внимание, память, восприятие, мышление и речь, а также отмечается утомляемость и снижение активности. Особенности развития познавательных процессов у данной категории детей обуславливают ограниченность выбора стратегий познавательной деятельности, что, в свою очередь, приводит к неуспеху, потере мотивации и отказу от дальнейших попыток. Дети демонстрируют сниженную устойчивость внимания, повышенную утомляемость и потребность в увеличении временных затрат и усилий при выполнении заданий и осуществлении коммуникации.

Список литературы

1. Годовикова, Д. Б. Общение и познавательная активность у дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 34.
2. Карпенко Е. С. Особенности развития познавательных процессов у детей с речевыми нарушениями и пути коррекции // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2022. № 2. С. 35–41.
3. Литвинова, Н. А. Особенности познавательного развития дошкольников с нарушениями речи / Н. А. Литвинова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2025. № 3(554). С. 416-418.
4. Логутова, Е. В. Диагностика познавательного развития: учебное пособие / Е. В. Логутова; Оренбургский гос. ун-т. Оренбург: ОГУ, 2021 – 142 с.
5. Паранина, Н. А. Развитие коммуникативной культуры педагогов профессионального и высшего образования как педагогическая проблема / Н. А. Паранина, Н. В. Климко // Педагогическое образование и наука. 2022. № 3. С. 102-107. DOI 10.56163/2072-2524-2022-3-102-107. EDN AJAAGW.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ

Гильманшина Сурия Ирековна,

доктор педагогических наук, профессор

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Казань, Россия

gilmanshina@yandex.ru

Тимина Полина Андреевна

учитель химии

МБОУ «Школа №111» г. Казань, Россия

polina.timina.00@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу инклюзивного образования как педагогической инновации, направленной на обеспечение равных образовательных возможностей для всех обучающихся. Рассмотрены принципы и ценности инклюзивного подхода, возможности для реализации персонализированного и корпоративного обучения с применением ИКТ-технологий.

Ключевые слова: инклюзивное образование, технология обучения, персонализированное обучение, ИКТ-технологии, инклюзивный подход

INCLUSIVE EDUCATION AS A PEDAGOGICAL INNOVATION

Gilmanshina Suriya Irekovna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education

"Kazan (Volga Region) Federal University"

Kazan, Russia

gilmanshina@yandex.ru

Timina Polina Andreevna

chemistry teacher

MBOU "School №111" Kazan, Russia

polina.timina.00@mail.ru

Annotation. The article is devoted to the analysis of inclusive education as a pedagogical innovation aimed at providing equal educational opportunities for all students. The principles and values of an inclusive approach, opportunities for implementing personalized and corporate training using ICT technologies are considered.

Key words: inclusive education, teaching technology, personalized learning, ICT-technologies, inclusive approach

Введение

В современном образовательном пространстве все более востребовано и необходимо инклюзивное образование, оно становится неотъемлемой частью реформирования системы обучения. Инклюзивный подход заключается в интеграции всех обучающихся вне зависимости от их индивидуальных особенностей, способностей в обучении или ограничений, что позволяет создать равные условия для получения знаний и формирования личности обучающегося [4]. Педагогическая инновация в контексте инклюзивного образования содержит в себе не только изменение организационных форм обучения, но и огромную перестройку педагогического мышления, адаптацию содержания образовательного процесса, учитывая потребности каждого обучающегося. Применение данного подхода способствует развитию критического мышления, творческих способностей и социальной ответственности, что становится главным в формировании современной личности. Рассмотрение инклюзивного образования как инновации позволяет оценить его потенциал для повышения качества обучения и создания гармоничной и положительной образовательной среды.

Основная часть

Термин «инклюзивное образования» охватывает широкий спектр педагогических практик, направленных на интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в общий образовательный процесс. Начало этого направления можно увидеть в мировых тенденциях развития образования, где ключевым принципом становится признание разнообразия и равенства возможностей для всех обучающихся. Основа для инклюзивного подхода была сформирована под влиянием философских и практических предпосылок, что обусловило переход от сегрегационных моделей к моделям, ориентированным на совместное обучение и взаимную поддержку.

Основными принципами и ценностями инклюзивного подхода, рассмотренными в [1] являются:

- равные возможности и доступность образования (все обучающиеся имеют одинаковые права на качественное образование не зависимо от их индивидуальных возможностей);
- уважение к индивидуальности (каждому обучающемуся дается возможность для реализации его потенциала с учетом его индивидуальных возможностей, способностей и интересов);
- социальная интеграция (обучение в смешанных коллективах способствует развитию толерантности, эмпатии к другим и социальной ответственности);

– коллаборативность (совместная работа учителя, психологов, родителей и самих обучающихся является основой успешной реализации инклюзивной модели) [1].

Приведенные выше в статье принципы становятся не просто теоретической базой, но и практическим ориентиром для разработки образовательных программ, способствующих формированию интегративного образовательного пространства.

Следует обратить внимание на то обстоятельство, что инклюзия позволяет шире реализовывать персонализированное обучение, являющееся одним из важнейших трендов современной педагогики, когда образовательный процесс адаптируется под индивидуальные особенности каждого обучающегося. В условиях инклюзивного образования персонализированное обучение позволяет создать учебные маршруты, учитывающие как сильные стороны обучающихся, так и области, требующие дополнительной поддержки. А применение дифференцированных методов обучения (проектной деятельности, проблемного обучения) обеспечивает формирование у каждого обучающегося навыков самостоятельного поиска информации и критического анализа.

Помимо отмеченного, инклюзивного образования позволяет чаще применять информационно-коммуникационные технологии. Интерактивные платформы, образовательные приложения и специализированные программы помогают адаптировать учебный материал для обучающихся с различными особенностями восприятия (при обучении будущих учителей [2] и детей мигрантов [3], для обучающихся с нарушениями слуха и зрения есть аудио сопровождение и видео-материалы, способствующие лучшему усвоению информации [5]). Педагогические технологии в инклюзивном образовании становятся не только инструментом для расширения образовательных возможностей, но и средством создания комфортной и доступной образовательной среды.

Следующим пунктом в характеристике инклюзивного подхода в качестве педагогической инновации служит расширение возможности применения кооперативного обучения и командной работы. В этом случае особое внимание уделяется формированию коммуникативных навыков и развитию социальных компетенций через кооперативное обучение. Совместная работа в группах позволяет как обмениваться знаниями, так и развивать навыки взаимопомощи, эмпатии и толерантности. Инклюзивная модель способствует разрушению стереотипов, возникающих при обучении и помогает создавать коллектив, в котором в приоритете вклад каждого обучающегося.

Однако организация учебного процесса является весьма сложным процессом. Для успешной реализации инклюзивного подхода важно создать условия, позволяющие учитывать индивидуальные особенности обучающихся. Сюда входит анализ организационных форм работы учебного заведения, разработка специализированных образовательных программ и проведение регулярной диагностики учебных результатов. Важно, чтобы в образовательном процессе присутствовал элемент гибкости, позволяющий педагогам оперативно адаптировать методы обучения и оценивания с учетом потребностей каждого обучающегося.

Ключевым фактором успешного внедрения инклюзивного образования является повышение квалифицированных кадров. Современные тренинги и семинары по работе в условиях инклюзии способствуют формированию у преподавателей компетенций, необходимых для реализации инклюзивных практик, обмену опытом между учителями, специалистами по специальному образованию и психологами. Эффективное внедрение инклюзивного образования требует тесного взаимодействия между образовательными учреждениями, родителями. Такие действия позволяют сразу выявить потребности обучающихся, разработать индивидуальные маршруты. Примером успешного сотрудничества могут служить совместные проекты, направленные на адаптацию образовательной среды и создание специализированных центров поддержки.

Среди проблем и перспектив инклюзивного образования выделяются следующие существующие трудности: нехватка материально-технической базы; необходимость дополнительного обучения учителей; социокультурный барьер. Перспективы развития: инвестиции в образовательную инфраструктуру; разработка новых педагогических методик; повышение осведомленности общества; активное взаимодействие с международным сообществом.

Заключение

Инклюзивное образование как педагогическая инновация представляет собой современную модель, способную значительно повысить качество обучения и обеспечить равные возможности для всех обучающихся, интегрируя персонализированное обучение, использование ИКТ-технологий и межведомственное взаимодействие.

Несмотря на существующие трудности, дальнейшее развитие инклюзивной модели открывает перспективы для создания гармоничной и современной образовательной среды. Результатом внедрения инклюзивного подхода становится не только повышение уровня знаний, но и формирование социальной ответственности, уважение к индивидуальности и умение работать в коллективе. Инклюзивное образование играет ключевую роль в формировании современной образовательной системы, способной адаптироваться к современным требованиям и обеспечить всестороннее развитие личности каждого обучающегося.

Список литературы

1. Волкова, И. А. Инклюзивное образование: теория и практика / И. А. Волкова. М.: Просвещение, 2018. 220 с.
2. Гильманшина, С. И. Авторские цифровые ресурсы как элементы образовательной среды подготовки учителей химии / С. И. Гильманшина, Г. Д. Каримова, Р. Н. Шакирова // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 1. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=31435> (дата обращения: 01.02.2022).
3. Гильманшина, С. И. Технология адаптации практических работ по химии для обучения детей мигрантов в русскоязычной среде / С. И. Гильманшина, Д. Л. Дарземанова, И. И. Агзамова // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 11. URL: <https://top-technologies.ru/article/view?id=39408> (дата обращения: 04.02.2025). DOI: 10.17513/snt.39408.
4. UNESCO. Inclusive Education. URL: <https://www.unesco.org> (дата обращения: 23.02.2025).
5. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. URL: <http://www.european-agency.org> (дата обращения: 23.02.2025).

СОЗДАНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОЛЛЕДЖЕ

Гордеева Светлана Юрьевна,
старший преподаватель

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
г. Казань, Россия
sgordeeva@ieml.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные аспекты формирования инклюзивной образовательной среды в колледже. Анализируются ключевые факторы, способствующие успешной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделяется условиям, обеспечивающим эффективное включение обучающихся с особыми потребностями в образовательный процесс и социальную жизнь колледжа.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социализация, студенты с особыми образовательными потребностями, колледж

CREATING AN EFFECTIVE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE COLLEGE

Gordeyeva Svetlana Yuryevna,
senior lecturer

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova
Kazan, Russia

Abstract. The article deals with the main aspects of forming an inclusive educational environment in college. The key factors contributing to the successful socialization of students with disabilities are analyzed. Special attention is paid to the conditions that ensure the effective inclusion of students with special needs in the educational process and social life of the college.

Keywords: inclusive education, socialization, students with special educational needs, college

Введение

В современном мире система образования выполняет ключевую функцию в формировании будущего общества, ориентированного на обеспечение равных образовательных возможностей для всех категорий обучающихся, независимо от их физических, интеллектуальных или социальных особенностей (включая и лиц с ограниченными возможностями здоровья). В Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», говорится, что каждый обучающийся, независимо от состояния здоровья, имеет право на качественное и доступное образование.

В условиях глобализации и трансформации образовательных парадигм инклюзивное обучение становится неотъемлемым элементом системы образования. Инклюзивное образование формирует инклюзивную культуру в образовательной среде, что соответствует современным тенденциям гуманизации и демократизации современного общества.

Инклюзивная модель, основанная на интеграции обучающихся с особыми образовательными потребностями в единый образовательный процесс, представляет собой значимый элемент системы среднего профессионального образования (СПО). Актуальность внедрения инклюзивного подхода в СПО обусловлена необходимостью соблюдения международных стандартов в области образования, требованиями национального законодательства, гарантирующего право на обучение для всех категорий граждан. Кроме того, инклюзивная модель направлена на обеспечение успешной социализации обучающихся, повышению качества образовательного процесса за счет учета индивидуальных потребностей обучающихся и применения адаптированных педагогических технологий, а также формирование у обучающихся универсальных и профессиональных компетенций.

Достижение высокой результативности образовательного процесса возможно лишь при расширении инклюзивного образовательного пространства, полисубъектность которого обеспечивает его содержательное разнообразие как среды социализации. Данное пространство объединяет обучающихся, развивающихся в соответствии с возрастными нормами, и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При этом инклюзивное образование, с одной стороны, создает значительные возможности для социализации, а с другой – выявляет существующие дефициты и трудности в данном процессе. Как отмечал Л.С. Выготский, подобные затруднения могут быть охарактеризованы как «социальные вывихи», нарушающие связь ребенка с социумом и культурой, что актуализирует необходимость разработки стратегий их преодоления.

Современное научно-педагогическое сообщество придерживается единой позиции относительно ключевого условия успешной социализации обучающихся с ОВЗ – их включенности в совместную деятельность с нормотипичными сверстниками. Современное научно-педагогическое сообщество единодушно признает ключевым условием успешной социализации обучающихся с ОВЗ их включенность в совместную деятельность с нормотипичными

сверстниками. Однако, как показывают исследования отечественных и зарубежных ученых, процесс интеграции сопровождается существенными барьерами. В частности, у данной категории обучающихся отмечаются выраженные трудности в установлении коммуникативных связей и формировании социальной идентичности. Вследствие этого даже лица с ОВЗ, имеющие незначительные нарушения, демонстрируют низкую социальную активность, что повышает риск их дезадаптации.

Указанные проблемы, очевидно обуславливают необходимость целенаправленной организации процесса социализации обучающихся в инклюзивной среде, а также поиска ресурсов, эффективных методов, средств и инструментов, способствующих ее оптимизации.

Изложение основного материала исследования

В педагогической науке термин «среда» является широкоупотребимым, однако не имеет четкого и однозначного определения. Под средой следует понимать совокупность условий, оказывающих целенаправленное воздействие на развитие ребенка и способствующих применению полученных знаний в практической деятельности.

Образовательная среда представляет собой сложноорганизованную, полисубъектную и полифункциональную систему, включающую в себя социально-культурные, пространственно-предметные и коммуникативно-деятельностные компоненты, которые в совокупности создают условия для целенаправленного развития личности в процессе ее социализации и индивидуализации.

Структурно данная среда интегрирует институциональные, дидактические и межличностные взаимодействия, обеспечивая трансляцию культурных норм, ценностей и компетенций. Образовательная среда обладает рядом ключевых характеристик: динамичностью, способствующей трансформации в ответ на изменения социокультурного контекста; культурно-семиотической насыщенностью, включающая знаково-символические системы, опосредующих познания и традиции; коммуникативно-деятельностной основой, обеспечивающей субъект-субъектное взаимодействие; институциональной организованностью, проявляющейся в формальных и неформальных образовательных практиках; вариативностью и адаптивностью, проявляющейся в многообразии форм и траекторий образовательных практик, обеспечивающей способность системы трансформироваться в соответствии с динамикой социокультурного контекста; интерактивностью, способствующее взаимообусловленности субъектов в процессе совместной деятельности.

Образовательная среда выполняет развивающую, социализирующую и индивидуализирующую функции, создавая условия для усвоения норм, ценностей, знаний и компетенций, необходимых для успешной интеграции личности в общество. Ее эффективность определяется способностью актуализировать личностный потенциал через активную деятельность, рефлекссию и социальное взаимодействие, что соответствует современным антропоцентрическим и деятельностным парадигмам педагогики. Таким образом, образовательная среда представляет собой не только условие, но и активный, и как системообразующий фактор формирования личности, обеспечивающий ее когнитивное, эмоционально-волевое, поведенческое и социальное развитие в соответствии с актуальными педагогическими парадигмами.

При анализе вопросов организации инклюзивной образовательной среды в системе среднего профессионального образования следует отметить, что с одной стороны, инклюзивная образовательная среда направлена на удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся, в первую очередь лиц с ОВЗ. Для обеспечения эффективного включения данной категории обучающихся в образовательный процесс необходимо создание комплекса условий, направленных на актуализацию потенциальных возможностей обучающегося в соответствии с его индивидуальными потребностями.

Как отмечает Н. А. Паранина «основополагающим условием эффективной реализации инклюзивного обучения выступает системное проектирование образовательной среды, соответствующей особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ и личность педагога, работающего всистеме инклюзивного образования» [2]. Данные потребности обуслов-

лены рядом факторов, среди которых можно выделить: необходимость систематической работы по коррекции и развитию нарушенных или недостаточно сформированных функций организма; реализацию профилактических и оздоровительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья обучающихся, предупреждение возможных осложнений и минимизацию прогрессирования имеющихся нарушений; создание условий для успешной социальной интеграции и адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве колледжа.

С другой стороны, инклюзивная образовательная среда представляет собой особый тип образовательного пространства, которая обеспечивает всем участникам образовательного процесса условия для эффективного личностного и познавательного развития всех участников образовательного процесса в колледже [3]. Ключевая особенность данной среды в колледже заключается в реализации индивидуально-дифференцированного подхода, направленного на ее адаптацию к индивидуальным образовательным потребностям каждого обучающегося.

Как отмечают ряд исследователей, решение вопросов образования студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья требует комплексной модификации образовательного пространства. Это предполагает: модификацию образовательного процесса с учетом индивидуальных потребностей студентов; архитектурно-планировочные изменения учебных помещений, с целью обеспечения их доступности и функциональности для всех категорий обучающихся; трансформацию образовательного процесса, включая методическую гибкость и вариативность педагогических технологий; формирование благоприятного психолого-педагогического климата.

Создание инклюзивной образовательной среды в колледже требует соблюдения ряда условий, направленных на обеспечение эффективной социализации, обучения, воспитания и развития обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Формирование предметно-пространственной среды, ориентированной на снижение факторов, провоцирующих у студентов колледжа тревожность, неуверенность, дискомфорт и страх. Данная цель достигается посредством: рационального зонирования пространства, исключения потенциально опасных элементов, применения безопасных материалов, создания условий, способствующих психологическому комфорту обучающихся с ОВЗ.

Необходимо обеспечить систематическое взаимодействие обучающихся с ОВЗ с разнообразными источниками информации, стимулирующими их познавательное и личностное развитие. Образовательная среда колледжа должна включать дидактические материалы, отражающие культурные, социальные и природные аспекты окружающей действительности, посредством мультимодальных стимулов (визуальных, аудиальных, тактильных и др.). Это способствует формированию целостного и дифференцированного восприятия объектов, явлений и их взаимосвязей, что имеет особое значение для студентов с нарушениями сенсорной интеграции.

Организация образовательной среды колледжа должна быть построена на основе строгой системы регламентирующих норм и логически обусловленных взаимосвязей, обеспечивающих формирование у обучающихся четких представлений о структурной упорядоченности учебного процесса. Это способствует повышению эффективности учебной деятельности, осмыслению причинно-следственных закономерностей, а также повышению адаптации и социализации у студентов с ОВЗ. «В условиях инклюзивного образования возрастает значимость самостоятельной учебной деятельности обучающимся...» [1].

Образовательная среда должна обеспечивать условия для активного взаимодействия обучающихся с особыми образовательными потребностями со сверстниками и педагогами, что способствует стимулированию их познавательной активности, развитию коммуникативных навыков, эмоционально-личностной сферы и успешной социальной интеграции.

Проектирование образовательной среды колледжа должно осуществляться с учетом зоны ближайшего развития обучающихся, что предполагает постепенное усложнение образовательных задач. Преодоление возникающих трудностей возможно как в процессе само-

стоятельной деятельности студента, так и при координирующем содействии педагога или взаимодействии с одноклассниками, что способствует развитию познавательной активности, формированию самостоятельности и личностному росту обучающихся с особыми образовательными потребностями. Важным аспектом организации образовательной среды колледжа является учет индивидуальных особенностей обучающихся, включая опору на сохраненные анализаторные системы и активизацию их познавательного потенциала. Для достижения этой цели необходимо применять специализированные средства и методики, направленные на коррекцию и развитие нарушенных функций у студентов и «... должна осуществляться на протяжении всего обучения» [2].

Выводы

Инклюзивное образование в системе среднего профессионального образования представляет собой сложный, многоаспектный процесс, предполагающий системную организацию образовательной среды с целью обеспечения равного доступа к обучению для лиц с особыми образовательными потребностями, в том числе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В условиях гуманизации и демократизации современного образования инклюзивная практика в колледже приобретает мультидисциплинарный характер. Она выступает не только как правовая норма, закрепленная в законодательной базе, но и как важнейший механизм социализации обучающихся с ОВЗ, способствующий академической успешности и интеграции в профессионально-социальную среду. Наиболее значимым фактором эффективной инклюзии является готовность колледжа к системным трансформациям, предполагающим не только привлечение внешних ресурсов, но и активизацию внутренних резервов. При условии реализации комплексного подхода управления этими процессами возможно достижение целевых образовательных результатов, соответствующих современным стандартам и профессиональным требованиям.

Список литературы

1. Бикбаева, М. Р. Обеспечение качества инклюзивного образования средствами стимулирования учебной деятельности обучающихся / М. Р. Бикбаева // Педагогическое образование и наука. 2019. № 3. С. 94-98.
2. Паранина Н. А. Профессиональные компетенции педагога, работающего в системе инклюзивного образования / Н. А. Паранина // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции/ под научной редакцией Ю.В. Богинской. 2017. С. 220-223.
3. Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие / Д. З. Ахметова (рук. авт. кол.) [и др.]; Институт экономики, управления и права (г. Казань), Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. 276 с.
4. Хамидуллина, Ф.Ф. Причины нарушений голоса у детей с дизартрией и способы их устранения / Ф. Ф. Хамидуллина, А. Е. Игнатьев // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции: в 2 частях, Ялта, 16-18 мая 2019 г. / Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского». Часть 2. Ялта: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2019. С. 216-218.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ЭЛЕМЕНТОВ ГОТОВНОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ СВО И ЧЛЕНОВ ИХ СЕМЕЙ

Григорьева Ольга Витальевна,

кандидат биологических наук, доцент

Казанский инновационный университет им. В.Г.Тимирязова

grigoryeva@ieml.ru

Ванюхина Надежда Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент

Казанский инновационный университет им. В.Г.Тимирязова

vanyuhina@ieml.ru

Аннотация. В статье рассматривается специфика подготовки студентов-психологов факультета Психологии и педагогики Казанского инновационного университета им. В.Г.Тимирязова. Показано каким образом в рамках учебных дисциплин студенты овладевают необходимыми компетенциями для сопровождения людей, попавших в сложные жизненные ситуации, ветеранов боевых действий и их родственников.

Ключевые слова: Инклюзия, инклюзивная психология и педагогика, участники и ветераны СВО, дети участников СВО

TEACHING STUDENTS-PSYCHOLOGISTS THE SKILLS OF ACCOMPANYING PARTICIPANTS IN A SPECIAL MILITARY OPERATION AND THEIR FAMILY MEMBERS

Grigoryeva Olga Vitalyevna

PhD in Biology, Associate Professor

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasov

grigoryeva@ieml.ru

Vanyukhina Nadezhda Vladimirovna

PhD in Psychology, Associate Professor

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasov

vanyuhina@ieml.ru

Abstract. The article discusses about the specifics of the training of psychology students at the Faculty of Psychology and Pedagogy of the Kazan Innovative University named after V.G.Timiryasov. It shows how, within the framework of academic disciplines, students acquire the necessary competencies to accompany people in difficult life situations, combat veterans and their relatives.

Keywords: Inclusion, inclusive psychology and pedagogy, participants and veterans of Special Military Operation (SMO), children of the participants of SMO

Введение

Основной задачей педагогического состава факультета Психологии и педагогики нашего вуза является подготовка грамотных профессионалов в области психологии и педагогики. Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова с самого начала своей истории стремится создать все условия для всестороннего развития обучающихся в нем молодых людей, воспитать в процессе обучения конкурентоспособного на современном рынке труда молодого специалиста. От компетенций, которыми владеет психолог, во многом зависит благополучие и здоровье человека, обратившегося за психологической помощью.

Жизнь вносит коррективы во многие сферы деятельности современного общества. Так в последние годы возрастающая потребность включения в коллективы людей с ОВЗ привела нас к тому, что в учебный план была включена учебная дисциплина «Адаптация лиц с ОВЗ к

профессиональной деятельности». Социальная напряженность в обществе в связи с рядом террористических актов на территории страны заставила педагогов-наставников задуматься о подготовке специалистов, способных к психологическому сопровождению взрослых и детей, столкнувшихся с опасными стрессорными ситуациями или ставшими жертвами преступников или террористов.

И, конечно же, участие нашей страны в СВО – время, когда здоровые и крепкие мужчины сменили род своей мирной профессиональной деятельности и отправились защищать рубежи Родины от неонацистов; когда семьи, дети сталкиваются порой с горем потери сына, мужа, отца, брата; когда ветераны военных действий возвращаются домой покалеченные и нуждающиеся в длительной реабилитации... Все это мощнейшие психотравмирующие факторы как для самих участников СВО, так и для их родных и близких.

Наш факультет, следуя заложенным традициям развиваться в соответствии с требованиями современности, вынужден был внести коррективы в свои учебные курсы с учетом сегодняшних реалий с целью сделать из выпускников направления подготовки Психология профессионалов-психологов для современного общества.

Изложение основного материала исследования

Обучение бакалавров-психологов построено таким образом, что помимо знакомства с основами устройства и функций мозга человека на разных возрастных этапах развития, с основами профессиональной этики психолога, общей психологии, студенты к третьему курсу овладевают основами клинической и специальной психологии, нейропсихологии, социальной психологии, психогенетики, семейной психологии, психологии труда, дифференциальной психологии, психологии личности и многими другими отраслями психологии. Кроме теории к концу второго курса студенты успевают побывать на учебно-ознакомительной практике, где под руководством опытного наставника происходит знакомство с особенностями работы психолога в разных отраслях (в образовательных организациях, в спорте, на предприятиях, в кадровых службах, в лечебно-профилактических организациях и в сфере бизнеса, а также в МЧС и силовых ведомствах).

Таким образом молодые люди к третьему году обучения подходят с минимальным багажом знаний и готовностью апробировать знания на практике. На этой стадии обучения большинство студентов кроме учебных занятий уже вовлечены в волонтерскую деятельность и активно следуют за психологами-практиками в конкретных ситуациях сопровождения обратившихся к практику людей. Учебно-воспитательный процесс на нашем факультете построен таким образом, что студенты активно вовлекаются в практическую деятельность. Так к третьему курсу уже многие заинтересованные студенты проходят обучение по линии Красного Креста или в рамках практических мастер-классов на базе факультетского психологического центра «Eventus».

Начиная с третьего курса в учебный процесс, согласно учебному плану, вводятся такие дисциплины как: «Психология безопасности», «Психология стресса», «Психологическое сопровождение лиц, попавших в сложные жизненные ситуации», «Психология критических ситуаций и экстренная психологическая помощь» и др. Преподают эти учебные курсы студентам психологи-практики, которые уже на лекциях не просто дают сухой теоретический материал, но и приводят кейсы из собственной практики или из практики своих коллег. Кроме того, практические занятия в рамках этих дисциплин проходят на базах практики (чаще всего по месту основной работы преподавателей, ведущих дисциплины).

В последние годы в содержание вышеперечисленных практических учебных дисциплин включены темы, направленные на способность будущих психологов к сопровождению участников СВО и их родных. Опыт показывает, что такие проработки в процессе учебы позволяют молодым людям чувствовать себя более уверенно и компетентно в процессе сопровождения детей участников СВО (например, в работе с травмой потери отца). Это позволяет надеяться, что, став дипломированными психологами, наши выпускники будут готовы к

подобному самостоятельному психологическому сопровождению подобных клиентов-доверителей.

Весь комплекс обучения по направлению «Психология» нацелен на то, чтобы выпускник в процессе своей профессионализации был готов работать с совершенно разными категориями своих доверителей. Мы на нашем факультете в учебно-воспитательном процессе рассматриваем инклюзию очень широко, начиная от включения в учебные коллективы ребенка с ОВЗ до оптимизации пребывания в коллективе (да и в обществе в целом) ребенка, который потерял отца или ребенка, у которого родитель, вернувшийся с СВО стал инвалидом, ребенка, который порой вынужден ухаживать за родителем-инвалидом.

Опрос студентов о степени их готовности работать по психологическому сопровождению людей, побывавших в условиях чрезвычайных ситуаций, участников СВО и их близких, оказывать им психологическую помощь показал, что уверенность студентов возрастает после изучения соответствующих тем в рамках учебных дисциплин и после практической проработки реальных кейсов с преподавателями-практиками.

Выводы

Включение в рабочие программы учебных дисциплин круга практических вопросов, направленных на реабилитацию лиц, прибывших из зоны СВО, сопровождение родственников участников СВО и лиц, ставших жертвами террористов, значительно повышает профессиональную компетентность выпускников-психологов. Привлечение в качестве преподавателей подобных дисциплин психологов-практиков также способствует более качественной профессионализации студентов-психологов. Готовность работать по психологическому сопровождению лиц, переживших чрезвычайную ситуацию или участников СВО и их близких возрастает после изучения соответствующих тем в рамках учебных курсов. Гибкий учебный план и, в целом, гибкость учебно-воспитательного процесса на факультете способствует формированию современных востребованных профессиональных навыков у выпускников факультета и повышает их профессиональную мотивацию и конкурентоспособность на рынке труда.

РАЗВИТИЕ АДАПТИВНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Гусева Надежда Александровна,

ведущий учитель СОШ №11 г. Зеленодольск, Россия

Челнокова Татьяна Александровна

профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики

КИУ им. В. Г. Тимирязова, г. Казань, Россия

nauka@zel.ieml.ru

Аннотация. В статье поднимается тема адаптивной активности и ее развития в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Авторы статьи отмечают важность данного направления развития ребенка, указывая на то, что нарушения развития могут отрицательно повлиять на адаптацию ребенка к образовательной среде, стать причиной не включения в среду сверстников.

Ключевые слова: адаптивная активность, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, образовательная среда, психолого-педагогическая поддержка, адаптивная физкультура

DEVELOPMENT OF ADAPTIVE ACTIVITY OF STUDENTS WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

Guseva Nadezhda Aleksandrovna,

leading teacher Secondary School No. 11, Zelenodolsk, Russia

Chelnokova Tatyana Aleksandrovna,

Professor Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy of KIU
named after V. G. Timiryasova, Kazan, Russia

Abstract. The article raises the topic of adaptive activity and its development in working with students with disabilities. The authors of the article note the importance of this area of child development, pointing out that developmental disorders can negatively affect the child's adaptation to the educational environment and become a reason for not being included in the environment of peers.

Keywords: adaptive activity, students with disabilities, educational environment, psychological and pedagogical support, adaptive physical education

«Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» такой нормативно-правовой статус получила категория лиц, имеющих сенсорные, поведенческие нарушения, нарушения интеллекта, двигательные нарушения. Статус предусматривает создание специальных условий, учитывающих как индивидуальные возможности ребенка, осваивающего образовательную программу, так и его психофизические особенности. Выделение в общей категории сверстников обучающихся с ОВЗ отражает современный подход в образовании, гарантируя психолого-педагогическую поддержку тем, кто в ней особенно нуждается.

Современная модель образовательной инклюзии предлагает разные варианты включения обучающихся с ОВЗ в образовательные отношения, выбор варианта зависит не только от степени нарушения развития, но и готовности образовательной среды к совместному обучению нормотипичных обучающихся и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья. Эффективность включения в образовательные отношения зависит от многих факторов. В своем исследовании мы бы хотели обратиться к проблеме развития адаптивного потенциала обучающихся с ОВЗ. Данный потенциал определяет успешность включения ребенка в социальные отношения, от него зависит эффект достигнутого равновесия с образовательной средой. В тоже время нарушения психофизического развития, отражаясь на состоянии обучающегося с ОВЗ, могут негативно проявиться на адаптивных ресурсах личности, препятствуя ее включению в образовательные и социальные отношения.

Механизм адаптации человека определен деятельной природой личности, нарушения зрения или слуха, интеллекта или двигательной активности могут стать тормозом на пути ее проявления. Этим определяется актуальность психолого-педагогической поддержки развития адаптивной активности ребенка с ОВЗ. При этом важно учитывать, что адаптивная образовательная среда способна повысить результат соответствия ее требований возможностям ребенка с ОВЗ. В этой связи, поднимая проблему адаптивной активности ребенка с ОВЗ, необходима реализация системы действий, обеспечивающих повышение адаптивности самой образовательной среды. Такие действия предусмотрены Федеральной адаптированной образовательной программой (ФАОП) и образовательными стандартами. Разрабатываемые образовательной организацией адаптированные образовательные программы играют большую роль в достижении равновесия ребенка с ОВЗ с окружающей его образовательной средой.

Определив в качестве ключевого термина исследования понятие «адаптивная активность», необходимо уточнить наше понимание его содержания. Понятием «адаптивная активность» мы обозначаем «интегративное качество личности, определяющее успех ее взаимодействия с социальной средой при сбалансированности процессов автономизации и идентификации в ней» [2, с.5]. Развитие этого качества в образовательном процессе предусмотрено и образовательными стандартами, где наряду со знаниями зафиксировано развитие жиз-

ненных компетенций обучающихся. К важнейшим из жизненных компетенций относится принятие себя, своих ограничений, вызванных нарушением развития. Очень важно в работе с обучающимися с ОВЗ развивать у них компенсаторные механизмы.

Наличие целостной системы психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ предполагает развитие физиологических механизмов, которые, возникая в организме человека, будут способны поддерживать нарушения в его развитии. Компенсаторный механизм – это сложная система регуляции, обеспечивающая состояние гомеостаза (равновесия) человека с окружающей средой.

Успешность данной деятельности предлагает изучение ребенка как субъекта его собственной деятельности и субъекта воспитания и обучения. Без глубинного понимания тех ограничений, которые являются следствием нарушений развития и возможных направлений развития в их компенсации, нельзя усилить адаптивную активность обучающегося с ОВЗ. Диагностическая основа психолого-педагогического сопровождения способна обеспечить успешность данного процесса.

К факторам, влияющим на адаптацию к школьной среде, относится адаптивная мобильность. Наличие в образовательных программах для обучающихся с ОВЗ коррекционно-развивающих занятий является не только гарантом равенства образовательных прав, но и средством повышения уровня адаптивной мобильности. Благодаря мобильности улучшается процесс включения ребенка с ОВЗ в происходящие изменения. Возможность дополнительной работы на коррекционных занятиях наращивает учебный опыт, а социально-коммуникативный тренинг – опыт социальных отношений со сверстниками. Индивидуальные и групповые коррекционные занятия с обучающимися с ОВЗ, являются обязательной частью вариативной составляющей образовательной программы. В ФАОП зафиксировано содержание образовательной программы с учетом нозологии обучающегося. Здесь представлены и направления коррекционно-развивающей деятельности. Ее реализация будет способствовать развитию адаптационного потенциала личности.

В силу специфики учебной деятельности особое место должно отводиться развитию интеллектуального потенциала ребенка с ОВЗ. В этой связи особое место отводится технологиям развивающего обучения [1]. Даже в работе с ребенком с интеллектуальными нарушениями обучение должно идти в зоне ближайшего развития. А в число коррекционных занятий должны быть включены занятия по развитию памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения. Повышая потенциал общих и особенных способностей ребенка, педагог поможет ему преодолеть барьеры в учебной деятельности.

В организации образовательного процесса важно учитывать индивидуальный опыт ребенка и те ограничения, которые препятствуют его наращиванию. В этой связи особую ценность приобретают знания в области дефектологии. Актуализируя данные знания в практической деятельности, педагог сможет оперировать знаниями дефектологии в обучении и воспитании ребенка с ОВЗ. В педагогическом управлении процессом развития ребенка очень важно понимать специфику нарушений развития, ее проявление в учебной деятельности, во взаимодействии со сверстниками и старшими. Постигая механизм нарушения развития, можно спроектировать содержание педагогической деятельности, в том числе в зоне адаптивной активности человека. Большое значение приобретает работа педагога по развитию у обучающихся с ОВЗ чувствительности, формируя навык чувствования себя, своих состояний, навык чувствования другого человека. Используя в этой связи материал уроков и коррекционных занятий, педагог сможет снизить риски дезадаптивных проявлений. В развитии адаптивной активности большую роль играет гибкость, восприимчивость, дальновидность, формируя данные качества у ребенка с ОВЗ на этапах индивидуальной или групповой работы, педагог расширяет потенциал адаптивности.

В развитии адаптивной активности обучающегося с ОВЗ необходимо учитывать роль мотивационной сферы личности. В последовательной работе с ребенком надо пробуждать у него потребность, интерес к учению, социальному взаимодействию, не забывая о формировании актуального в этой связи опыта.

Рассматривая проблему адаптивной активности нельзя не коснуться вопроса ограничений физической активности обучающихся с ОВЗ. В этой связи особую значимость приобретает адаптивная физкультура. Адаптивная физкультура способствует развитию физических качеств личности. Она улучшает подвижность и координацию движений. Повышает эмоциональное состояние, совершенствует социальные коммуникации. Включение адаптивной физкультуры в учебный план имеет значение и для становления у ребенка привычки бороться с трудностями, которые могут возникнуть по причине болезни. В процессе занятий адаптивной физкультурой развиваются компенсаторные механизмы. Значимость их формирования для повышения адаптивной активности мы отмечали выше. Адаптивно двигательная реабилитация, имеющая место на занятиях адаптивной физкультуры повышает качество жизни, улучшает процесс приспособления к повседневной деятельности.

Список литературы

1. Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие / Д. З. Ахметова (рук. авт. кол.) [и др.]; Институт экономики, управления и права (г. Казань), Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. 276 с.
2. Челнокова Т. А. Педагогические условия и критерии развития адаптивной активности школьника: автореф... дис. кан. наук. Казань, 1999. 18 с.

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Давлетшина Альбина Даниловна,

учитель-логопед

МАДОУ «Детский сад № 109 комбинированного вида» Советского района г. Казани
d_alya@bk.ru

Аннотация. В статье раскрываются причины, по которым детям с расстройством аутистического спектра необходимо посещать ресурсные группы.

Ключевые слова: ресурсная группа, специальные методики, благоприятная среда, зонирование группы, предметно-развивающая среда, подготовка к школе

WORKING WITH PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN PRE-SCHOOL CONDITIONS (FROM WORK EXPERIENCE)

Davletshina Albina Danilovna,

teacher-speech therapist

MADOU "Kindergarten No. 109 of combined type" of the Sovetsky district of Kazan
d_alya@bk.ru

Annotation. The article reveals the reasons why children with autism spectrum disorder need to attend resource groups.

Keywords: resource group, special techniques, favorable environment, group zoning, subject-developing environment, preparation for school

Введение

Работая в ресурсных группах для детей с расстройством аутистического спектра, мы часто сталкиваемся с тем, что родители стремятся к тому, чтобы их ребенок с РАС посещал общеразвивающую группу со своими нормотипичными сверстниками. Родители думают,

что, таким образом, их ребенок быстрее адаптируется и начнет коммуницировать с детьми с нормативным развитием.

Мы объясняем родителям, почему детям с расстройствами аутистического спектра рекомендуется посещать ресурсную группу детского сада. Для этого есть ряд причин, мы рассмотрим их в данной статье.

Первая причина, заключается в том, что в обычной группе детского сада дети с РАС будут испытывать трудности не только в общении. Длительное нахождение в группе среди большого количества детей, которое предполагает занятия, инструкции педагога, шумные игры, может вызвать у ребенка с расстройством аутистического спектра нежелательное поведение и даже агрессию.

В то время как в ресурсной группе, создаются все условия для постепенной адаптации к коллективу, к снижению тревожности и агрессии.

Вторая причина заключается в индивидуальном подходе. Ресурсные группы позволяют адаптировать программу под особые образовательные потребности каждого ребенка. Дети с РАС часто имеют различные уровни развития, особенности восприятия и поведения, и индивидуализированный подход помогает учитывать эти различия.

Третья причина, поддержка специалистов. В наших группах работают специалисты, которые имеют опыт работы с детьми с РАС, что позволяет им правильно организовать образовательный процесс. Это помогает наиболее результативно развивать навыки, важные для успешного общения и обучения.

Еще один важный момент в работе с детьми с аутизмом, обучение социальным навыкам. Для детей с расстройством аутистического спектра очень важно развивать социальные навыки – умение устанавливать контакт глазами, понимать и выражать эмоции, следовать общепринятым правилам общения. В ресурсной группе создаются условия, способствующие формированию этих навыков через игры, совместные занятия и общение с другими детьми.

Следующая причина – специальные методики. Специалисты наших ресурсных групп применяют методики, разработанные для работы с детьми с РАС. Среди них методика прикладного анализа поведения (ПАП), сенсорная интеграция и другие. Данные методики способствуют развитию речи, внимания, памяти, двигательных функций и улучшают социальные навыки.

Еще одна причина, это развитие коммуникативных навыков. В наших группах создаются условия, необходимые для развития коммуникативных навыков. Используются визуальные средства (карточки PECS, визуальное расписание, коммуникативные планшеты), наши специалисты помогают детям с РАС выражать свои мысли, обращаться с просьбами, тем самым минимизировать нежелательное поведение.

Примеры из практики

Н., 5 лет. Любая попытка отвлечь девочку от игры, сопровождалась нежелательным поведением с ее стороны (крик, агрессия). После введения визуального расписания в коррекционную работу реакции стали менее интенсивными и короткими. Н. начала осознавать, что после сбора игрушек пора переходить к занятиям.

Е., 7 лет. Каждый раз, когда Е. предлагали что-то ("Хочешь пить?", "Будешь суп?", "Хочешь рисовать?"), она отвечала криком, если не была заинтересована. Мы начали работать над формированием приемлемых способов отказа. Когда Е. говорила "нет" или "не хочу" вместо крика, она получала мотивационный стимул, что закрепляло правильное поведение.

Следующая немаловажная причина, создание благоприятной среды. В наших ресурсных группах созданы все условия для комфортного пребывания в них детей с расстройством аутистического спектра. Специальным образом зонированные группы (учебная зона, игровая зона, зона отдыха), оборудование (гамак, батут, бассейн с шариками и многое другое), сенсорные комнаты, все это создает необходимую предметно – развивающую среду. В этой обстановке дети чувствуют себя защищенными, снижается уровень стрессовых ситуаций.

Посещение ресурсной группы помогает детям с РАС подготовиться к школе. В ходе коррекционной работы дети учатся сидеть в учебной позе, слушать педагога, выполнять задания, соблюдать правила поведения. Это значительно облегчит адаптацию ребенка с аутизмом к общеразвивающим группам детского, а в последствии и к школе.

Пример из практики. М., 7 лет. Изначально игнорировал инструкции на занятиях, громко смеялся, и попытки привлечь его к учебному процессу были безуспешными. После внедрения системы жетонов и вознаграждений за их получение, нам удалось значительно сократить количество отказов и повысить выполнение заданий мальчиком.

Педагоги в ресурсных группах поддерживают не только ребенка с аутизмом, но и его семью. Родители получают консультации от специалистов и знакомятся с методами работы с ребенком. Это помогает им лучше понимать потребности своего ребенка и эффективно поддерживать его развитие дома [2].

Включение ребенка с РАС в обычные группы без учета необходимых условий может привести к негативным последствиям. Отсутствие визуального расписания вызывает у ребенка тревогу и беспокойство, поскольку он не понимает, что произойдет дальше. Без специальной визуальной поддержки и помощи взрослых (тьюторов или воспитателей) во время занятий, ребенок начинает ощущать неуверенность и напряжение. Активные игры нормотипичных сверстников, инструкции педагога, недостаток вербальной коммуникации и сенсорные перегрузки приводят к нежелательному поведению: отказу от сотрудничества, нарушению правил поведения, проявлению агрессии (крикам, агрессивным действиям по отношению к окружающим) и аутоагрессии (падениям на пол, ударам головой, укусам самого себя).

Важным элементом включения ребенка с РАС в среду нормотипичных детей является частичная инклюзия – непродолжительное включение детей в среду нормотипичных сверстников. Специалисты наших ресурсных групп сопровождают детей на занятиях математики, развития речи, лепки, аппликации в общеразвивающих группах. Занятия музыки и физкультуры так же проходят совместно с «обычными» детьми.

Выводы

На наш взгляд, для успешной интеграции ребенка с РАС в коллектив здоровых сверстников очень важен подготовительный этап, и лучше всего, он проходит в ресурсных группах. Малочисленные группы, правильным образом организованная образовательная среда, специализированное оборудование и, конечно, наличие таких специалистов, как учитель-логопед, учитель-дефектолог, нейропсихолог, являются важным условием для успешной адаптации и социализации детей с расстройством аутистического спектра. Все это готовит их к эффективному взаимодействию и общению в будущем.

Только планомерная работа, с соблюдением всех требований по интеграции детей с РАС, позволит достичь положительных результатов.

Список литературы

1. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Тервинф, 2007. 148 с.
2. Паранина Н. А. Профессиональные компетенции педагога, работающего в системе инклюзивного образования / Н. А. Паранина // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции / под науч. ред Ю. В. Богинской. 2017. С. 220-223.

**ВМЕСТЕ К УСПЕХУ: РОЛЬ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ –
ЛОГОПЕДА, ДЕФЕКТОЛОГА И ПСИХОЛОГА – В ЖИЗНИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ
С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ЦЕНТРЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Деменкова Анна Васильевна,

педагог-психолог

anytkayaranceva@mail.ru

Жигалова Елена Андреевна,

учитель-дефектолог

zhigalova.elena2011@yandex.ru

Курочкина Марина Эриковна,

учитель-логопед

marina0784@yandex.ru

Государственное автономное общеобразовательное учреждение Республики Марий Эл
«Лицей Бауманский» Центр дистанционного обучения детей-инвалидов, г. Йошкар-Ола,
Республика Марий Эл, Российская Федерация

Аннотация. В условиях активного внедрения информационно-коммуникационных технологий в образование, был создан Центр дистанционного обучения детей-инвалидов при ГАОУ РМЭ «Лицей Бауманский», он предлагает уникальную возможность для детей с физическими ограничениями получать образование в комфортной обстановке. Основное внимание уделяется индивидуальному подходу к каждому ребенку, что позволяет учитывать его уникальные потребности и возможности. В рамках работы психолого-педагогической службы проводятся комплексные обследования, на основе которых разрабатываются индивидуальные маршруты сопровождения, которые помогают учащимся не только в освоении учебного материала, но и в развитии социальных навыков и уверенности в себе.

Ключевые слова: дети-инвалиды, индивидуальный подход, социализация, обучение, коммуникация, сплочение

TOGETHER TOWARDS SUCCESS: THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT SPECIALISTS – SPEECH THERAPIST, SPECIAL EDUCATION TEACHER, AND PSYCHOLOGIST – IN THE LIFE AND EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE DISTANCE LEARNING CENTER

Demenkova Anna Vasilyevna,

Educational psychologist

anytkayaranceva@mail.ru

Zhigalova Elena Andreevna,

Speech pathologist

zhigalova.elena2011@yandex.ru

Kurochkina Marina Erikovna,

Teacher-speech therapist

marina0784@yandex.ru

State Autonomous Educational Institution of the Republic of Mari El "Baumansky Lyceum"
Distance Learning Center for Children with Disabilities, Yoshkar-Ola city, Russian Federation

Abstract. With the active integration of information and communication technologies into education, the Distance Learning Center for Children with Disabilities was established at the State Autonomous Educational Institution of the Republic of Mari El "Baumansky Lyceum". This center provides a unique opportunity for children with physical limitations to receive education in a comfortable environment. The primary focus is on an individualized approach to each child, allowing

their unique needs and abilities to be taken into account. As part of the psychological and pedagogical support service, comprehensive assessments are conducted, based on which individualized support plans are developed. These plans help students not only master academic material but also develop social skills and self-confidence.

Keywords: Disabled children, individual approach, socialization, training, communication, cohesion

Центр дистанционного обучения детей-инвалидов при ГАОУ РМЭ «Лицей Бауманский» (далее ЦДО) создан по Приказу Министерства образования Республики Марий Эл 2009 года в рамках мероприятия «Дистанционная поддержка детей-инвалидов». Активное внедрение информационно коммуникационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека не могло не затронуть и сферу образования [1].

С каждым годом дистанционное обучение набирает популярность и все больше людей признает его удобство. Это особенно важно для людей с физическими ограничениями, которые могут испытывать трудности при перемещении [2]. Возможность учиться в комфортной домашней обстановке снижает стресс и повышает эффективность обучения. Позволяет детям получать образование вне зависимости от их физического состояния и местоположения.

Для детей-инвалидов, которые учатся дома, это шанс не только получить знания, но и заниматься любимыми предметами, общаться с учителями и сверстниками, не выходя из дома. Мы верим, что каждый ребенок уникален, поэтому используем индивидуальный подход в обучении.

Одним из ключевых направлений работы Центра является психолого-педагогическое сопровождение учащихся. Для этого создана служба, в которую входят специалисты различных профилей. Работа с каждым ребенком начинается с комплексного психолого-педагогического обследования, проводимого на психолого-педагогическом консилиуме. Итогом работы консилиума является составление индивидуального маршрута сопровождения, который включает в себя: определение пробелов в знаниях, намеченные пути их преодоления, способы подачи учебного материала, темп обучения [3].

Коррекционная работа осуществляется в двух формах: очной и дистанционной, что позволяет максимально адаптировать процесс обучения под нужды каждого ребенка. Коррекционные занятия ведут следующие специалисты: учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог.

Логопед – это специалист, который помогает детям научиться правильно говорить и выражать свои мысли. Задумывались ли вы когда-нибудь, как многое зависит от умения общаться? Для детей с нарушениями речи этот навык может стать настоящим путем к успеху. Логопеды занимаются не только исправлением произношения, но и развитием речевого мышления, что способствует улучшению коммуникации и социальной адаптации детей. Логопедические занятия помогают детям не только развивать речь, но и повышать уверенность в себе, что является важным аспектом их социализации.

Представьте себе, как сложно ребенку, который не может четко выразить свои мысли. Это приводит к изоляции и недостатку уверенности. Логопед учит детей находить правильные слова, что несомненно помогает им в общении с окружающими.

А теперь давайте поговорим о дефектологах. Эти специалисты, словно опытные навигаторы, помогают детям с различными нарушениями развиваться и учиться в соответствии с их способностями.

Дефектолог помогает выявить сильные и слабые стороны каждого ученика. Он разрабатывает специальные методики и программы обучения, учитывая индивидуальные особенности. Порой даже самые простые задачи могут стать горой для ребенка, если не найти к ним индивидуальный подход.

Не стоит забывать, что дефектолог способствует инклюзии особенных детей. Они помогают интегрироваться в общество, учатся взаимодействовать с другими детьми. Что может быть важнее, чем дружеские отношения и поддержка?

Дефектолог занимается коррекцией различных нарушений развития, включая интеллектуальные и физические. Специалист помогает детям осваивать учебный материал, адаптируя его под их индивидуальные потребности. Дефектологическая работа включает в себя как индивидуальные занятия, так и групповые, что способствует развитию социальных навыков у детей.

Психологи в центре – это настоящие хранители душ. Они помогают детям преодолевать эмоциональные и психологические барьеры, поддерживая их на каждом шаге. Ведь обучение – это не только про знания, но и про внутреннее состояние ребенка.

Психологи занимаются не только индивидуальной работой с детьми, но и помогают родителям. Они объясняют, как правильно поддерживать своего ребенка, как наладить коммуникацию и создать благоприятные условия для развития. Ведь часто именно родители оказывают наибольшую поддержку.

Психолог оказывает поддержку детям с ОВЗ, помогая им справляться с эмоциональными и психологическими трудностями. Психологическая помощь может быть как прямой, так и опосредованной, через работу с родителями и преподавателями. Психологические занятия направлены на развитие эмоционального интеллекта, что способствует улучшению взаимодействия детей с окружающими.

Командный подход: вместе мы сильнее! В работе центра дистанционного обучения важно не только индивидуальное взаимодействие специалиста с ребенком, но и командный подход. Логопед, дефектолог и психолог работают вместе, создавая единый план и методы работы с каждым учеником. Они не просто специалисты, а полноценная команда, которая борется за успех всех детей.

Такой подход позволяет специалистам находить общий язык, делясь опытом и наработками. Это как оркестр, где каждый инструмент поддерживает других, создавая гармонию – успех и радость для каждого ребенка.

Сегодня в ЦДО непосредственно в Лицее обучается 37 учеников с 1 по 11 класс и 18 учащихся подготовительного класса. Мы стараемся создать систему преемственности: (предшкольная подготовка) – школа (ЦДО) – профессиональное учебное заведение.

Психолого-педагогическая служба ЦДО реализует следующие проекты, направленные на социализацию учащихся.

Проект «Школа+Семья» направлен на повышение педагогической компетенции родителей детей с ОВЗ и включение семьи в работу школьного сообщества. В рамках проекта в соответствии с разработанной программой деятельности используются разнообразные формы работы с родителями. Это традиционные формы и нетрадиционные. Проводятся ежемесячные встречи с семьями для проведения просветительских мероприятий по повышению родительских компетенций, а также различные семинары, конференции. Один раз в квартал могут проходить праздничные досуговые мероприятия для всей семьи: квесты, викторины, мастер-классы, тренинги, фотовыставки и др. Встречи такого формата помогают родителям детей с ОВЗ приобрести навыки решения конфликтных ситуаций с ребенком с ОВЗ, научиться эффективному взаимодействию с ним, осознать и оптимизировать свою родительскую позицию.

Проект «3 Д: Добровольчество. Движение. Дружба» направлен на оказание конкретной помощи детям с ОВЗ и создание объединения школьников, которое поспособствует формированию навыков общения, расширению спектра коммуникативных навыков.

В рамках проекта проводятся ежемесячные встречи участников: квесты, викторины, мастер-классы, тренинги, фотовыставки и др. Игры на переменах, которые способствуют лучшему взаимодействию всех участников. Такие мероприятия способствуют эффективному взаимодействию, развитию коммуникативных навыков, поиску новых друзей и успешной социализации. Лицейисты помогают детям ЦДО успешно адаптироваться и чувствовать себя уверенно в обществе.

Проект «4 Д: Добровольчество. Движение. Дружба» направлен на создание коллектива единомышленников для активного взаимодействия и поддержки позитивных инициатив среди обучающихся ЦДО.

В рамках проекта, согласно разработанной программе деятельности, запланированы ежемесячные встречи участников для организации различных мероприятий. Эти встречи включают в себя развлекательные, обучающие и развивающие игры, которые проводятся во время перемен в лицее и в домашних условиях.

Игры, проходящие во время перемен, организованы в пределах школьной территории и на школьном стадионе, что создаст комфортную и безопасную атмосферу для детей.

Для тех детей, которые по состоянию здоровья не могут присутствовать в школе, организованы аналогичные выездные мероприятия с привлечением творческой группы. Это позволяет обеспечить их активное участие в проекте и создать для них неповторимые возможности для общения, творчества и развития, несмотря на обстоятельства. Такой подход помогает включить всех детей в процесс и поддержать их интерес к совместным активностям.

Таким образом, игры для проекта «4D: Движение, Дружба, Доброе Дело» должны быть направлены на развитие партнерства и сотрудничества между детьми ЦДО, развитие социальных навыков и поддержку личностного роста участников проекта.

По итогам проекта планируется праздничный «Новогодний маршрут» Деда Мороза и Снегурочки для ребят, находящихся на домашнем обучении по состоянию здоровья.

Благодаря правильной организации учебно-воспитательного процесса, усиленное включение в различные виды развивающей деятельности, ограниченные возможности наших детей становятся безграничными!

С целью расширения познавательных возможностей, формирования поисковых, исследовательских навыков, в учебный план наших ребят введен внеурочный курс «Проектная деятельность».

В конце учебного года традиционно проходит «День науки» – это, по сути, ученическая научно-практическая конференция, где ребята презентуют результаты своих проектов. Это стимулирует творческий коллектив учителей и учеников ЦДО на «новые подвиги» и создание новых проектов. Об одном из них мы сегодня хотим рассказать.

Проект «Необычный задачник военной памяти: вклад Марий Эл в Великую Победу»

Великая Отечественная война оставила незабываемый след в истории нашей страны. Каждый регион, в том числе Марий Эл, внес свой уникальный вклад в судьбу народа. Проект «Необычный задачник военной памяти: вклад Марий Эл в Великую Победу» является продолжением уже созданного справочника «Мой город Йошкар-Ола в цифрах» и задачника «Математическое путешествие по родному краю».

Эта часть необычного сборника задач посвящена изучению подвига марийского народа в годы Великой Отечественной войны, а также математике, объединяя эти сферы в увлекательном и познавательном формате. Сборник задач, созданный на основе краеведческого материала, открывает учащимся новые горизонты осознания того, как история и культура могут сосуществовать с наукой.

Цель нынешнего проекта заключается в том, чтобы привить интерес к малой Родине через изучение военной памяти и вклада Марий Эл в Великую Победу, а также к 80-летию Великой Победы.

У каждого родителя особого ребенка обязательно встает вопрос со школой: куда и когда его отдавать. Вне зависимости от того, куда с наступлением школьного возраста пойдет ребенок – в коррекционную ли школу или в инклюзию – ему так или иначе нужна подготовка. А так как ребенок особенный, то и подготовка ему нужна особенная, а не стандартная [4]. Ежегодно наш Центр объявляет набор в группы подготовки к школе для детей в возрасте от 5 до 7 лет и первоклассников в возрасте 7–8 лет. Наши занятия направлены на комплексное обучение и развитие детей. Мы предлагаем обучение по математике, развитию речи и окружающему миру. Занятия проводятся в лицее квалифицированными специалистами: логопе-

дом, психологом и дефектологом, которые помогают ребятам в освоении новых знаний и навыков. Далее учителя ЦДО продолжают обучение по индивидуальным адаптированным образовательным программам.

Таким образом, подготовка ребенка с ОВЗ к школе требует внимательного подхода и понимания его особенностей. Важно, чтобы родители и специалисты работали сообща, создавая поддерживающую атмосферу, помогая ребенку влиться в школьную жизнь.

Роль специалистов психолого-педагогического сопровождения в Центре дистанционного обучения детей-инвалидов трудно переоценить. Логопеды, дефектологи и психологи не просто работают, они становятся частью жизни и судьбы детей, помогая им раскрыть свои таланты и достигать успехов. Каждый день на этой дороге к успеху они показывают, что все препятствия можно преодолеть, если рядом есть поддержка и понимание.

Это не просто работа – это призвание. Поэтому давайте поддерживать и ценить труд этих специалистов, ведь именно они помогают создавать будущее, в котором каждый ребенок имеет право на обучение, счастье и полноценную жизнь. Разве это не то, что действительно нужно нам всем?

Список литературы

1. Дистанционное обучение: современное состояние и перспективы развития. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-sovremennoe-sostoyanie-i-perspektivy-razvitiya>
2. Бесплатное дистанционное обучение для инвалидов. URL: <https://sky.pro/wiki/profession/besplatnoe-distancionnoe-obuchenie-dlya-invalidov/>
3. Подготовка к школе детей с ОВЗ. URL: <https://rebus39.ru/metodiki/nulevoj-klass>. Учимся взаимодействовать с ПМПК. URL: <https://perspektiva-inva.ru/web-shkola/uchimsya-vzaimodejstvovat-s-pmpk/>

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Джамалова Мадина Сулеймановна,

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет

им. Р. Гамзатова»

г. Махачкала, Россия

danikdikam@mail.ru

Рамазанова Сабина Романовна,

ассистент

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет

им. Р. Гамзатова»

г. Махачкала, Россия

Sabi_vampire@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные подходы к обучению и воспитанию детей с нарушениями речи в инклюзивной образовательной среде с акцентом на использование игровых технологий. Описаны различные виды игр, такие как ролевые и настольные игры, а также игры на развитие речевых и когнитивных функций, что способствует созданию комфортной и мотивирующей образовательной среды.

Ключевые слова: дети с нарушениями речи, инклюзивное образование, игровые технологии, речевое развитие, социальные навыки, эмоциональный интеллект, коррекционная работа

TRAINING AND UPBRINGING OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Jamalova Madina Suleimanovna,

Senior Teacher,

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Dagestan State Pedagogical
University named after R. Gamzatov"

Makhachkala, Russia

danikdikam@mail.ru

Ramazanova Sabina Romanovna,

Assistant

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Dagestan State Pedagogical
University named after R. Gamzatov"

Makhachkala, Russia

Sabi_vampire@mail.ru

Annotation. The article discusses актуальные approaches to the training and upbringing of children with speech disorders in an inclusive educational environment, with a focus on the use of gaming technologies. Various types of games are described, including role-playing and board games, as well as games aimed at developing speech and cognitive functions, which contribute to creating a comfortable and motivating educational environment.

Keywords: children with speech disorders, inclusive education, gaming technologies, speech development, social skills, emotional intelligence, corrective work

Обучение и воспитание детей с нарушениями речи в инклюзивной образовательной среде представляет собой актуальную и значимую задачу, затрагивающую как педагогическую теорию, так и практику. Современное общество все более осознает важность создания инклюзивного пространства, в котором дети с особыми образовательными потребностями могут развиваться наряду со своими нормально развивающимися сверстниками.

Данные условия способствуют не только их академическому успеху, но и социальным взаимодействиям, что имеет критическое значение для их дальнейшей адаптации в обществе [1].

Исследования показывают, что «дети с нарушениями речи часто сталкиваются со значительными трудностями в обучении и коммуникации, что может привести к эмоциональным и социальным проблемам» [2]. «Использование инклюзивной модели образования позволяет адаптировать образовательный процесс для каждого ребенка, учитывая его индивидуальные особенности и потребности, что особенно важно для детей с речевыми нарушениями» [3].

Важным аспектом инклюзивного образования является использование различных дидактических методов и технологий, направленных на развитие речевых навыков. Научные работы, такие как исследования Шевченко (2018), подчеркивают необходимость интеграции логопедических методов в обычные уроки, что не только улучшает речевое развитие детей, но и способствует их социальной интеграции [4].

Цель данной статьи – проанализировать подходы к обучению и воспитанию детей с нарушениями речи в инклюзивной образовательной среде, рассмотреть практические методики и педагогические стратегии, которые способствуют эффективному речевому развитию и социальной адаптации детей. Поскольку инклюзивное образование представляет собой сложный и многоаспектный процесс, важно исследовать не только результаты, но и условия, которые делают возможным успешное обучение детей с речевыми нарушениями в общем образовательном пространстве.

Инклюзивное образование ориентируется на создание условий, в которых все дети могут обучаться вместе, получая поддержку в соответствии с их индивидуальными потребностями. Согласно исследованиям, проведенным Гурьевой (2020), основными принципами инклюзивного образования являются:

- Уважение к индивидуальности каждого ребенка.
- Поддержка разнообразия и международной культуры.
- Сотрудничество между педагогами, родителями и специалистами.

Дети с нарушениями речи сталкиваются с различными проблемами, включая низкий уровень речевой активности, затруднения в понимании и воспроизведении языка. Лебеде́нко (2019) отмечает, что совместная работа учителей логопедов и основных учителей позволяет создать более адаптивную образовательную среду:

- Использование логопедических методик в классе.
- Индивидуализация обучения на основе диагностики речевых нарушений.
- Регулярное взаимодействие с родителями для понимания потребностей ребенка.

В процессе исследования были выделены практические методы, которые способствовали успешному обучению детей с нарушениями речи:

Игровые технологии представляют собой эффективный инструмент в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения речи. Они способствуют не только развитию речевых навыков, но и социальной адаптации и эмоциональному комфорту детей. Ролевые игры представляют собой один из наиболее эффективных методов обучения и коррекции для детей с нарушениями речи, особенно в контексте инклюзивного образования.

Этот метод подразумевает воссоздание различных жизненных ситуаций, в которых участники играют определенные роли, что способствует развитию их речевых и социальных навыков.

В практической работе с детьми с нарушениями речи в процессе инклюзивной образовательной среде мы использовали следующие игры:

«Магазин»: дети могут разыгрывать взаимодействие между покупателем и продавцом. Один из детей играет роль продавца и предлагает товар, а другие – покупателей, которые задают вопросы и делают покупки. Эта игра учит формулировать запросы, задавать вопросы и использовать вежливые фразы.

«Врач и пациент»: в этой игре один ребенок выступает в роли врача, а другой – пациента. Это позволяет детям практиковать разговоры, связанные с медициной, развивать умение задавать вопросы о здоровье и объяснять свои симптомы.

«Семья»: Дети создают сценки, разыгрывая роли членов семьи. Это позволяет им осваивать темы, связанные с семейными отношениями, и учиться выражать свои чувства и заботу о других.

«Школа»: в этой игре дети могут воспроизводить атмосферу учебного занятия, где они могут играть роли учителя и учеников. Это помогает укрепить максимальную погруженность в учебный процесс и развить навыки, необходимые для организации совместной работы.

«Путешествие»: дети могут разыгрывать сценарий путешествия, общаясь с различными персонажами. Они учатся представлять себя и формировать диалоги о том, что они видят, чувствуют и думают о своих приключениях.

Ролевые игры являются мощным и универсальным инструментом, который помогает детям с нарушениями речи развивать свои навыки общения и социальной интеграции в инклюзивной образовательной среде. Они создают возможность для детей не только учиться, но и получать удовольствие от процесса, что делает их более мотивированными и уверенными в себе.

Для изучения эффективности игровых методов в коррекции речи детей было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ «Лицей № 39» гор. Махачкалы. Образовательный процесс в контрольной и экспериментальной группах был сопоставлен. В экспериментальной группе применялись интерактивные и логопедические методики, а в контрольной – традиционные методы обучения.

По результатам анализа данных было обнаружено, что в экспериментальной группе наблюдается:

- Увеличение уровня речевой активности на 35 %.
- Улучшение социальных навыков и навыков взаимодействия на 40 %.

– Повышение общей учебной мотивации детей на 30 %.

Игровые технологии не только способствуют развитию языковых навыков, но и играют ключевую роль в социализации детей. Они помогают детям научиться взаимодействовать, выражать свои эмоции, развивают эмпатию и доверие, что особенно важно в инклюзивной среде, где дети с различными потребностями учатся и играют вместе.

Эффективная реализация игровых технологий требует тесного сотрудничества между педагогами, логопедами и родителями. Обсуждение конкретных подходов и направлений работы в рамках игровой деятельности способствует более точному определению зон ближайшего развития для каждого ребенка.

В целом, использование игровых технологий в работе с детьми с нарушениями речи в инклюзивной образовательной среде демонстрирует необходимость и значимость таких подходов для повышения качества образования. Игровые стратегии не только развивают коммуникативные навыки, но и укрепляют социальные связи между детьми, предоставляют возможности для самовыражения и творческого развития, что делает образовательный процесс более инклюзивным и эффективным.

Обучение и воспитание детей с нарушениями речи в инклюзивной образовательной среде являются многоуровневым и многогранным процессом, требующим комплексного подхода и участия всех заинтересованных сторон. Эффективное инклюзивное образование позволяет раскрыть потенциал каждого ребенка, способствуя его гармоничному развитию как личности и полноценному участию в обществе.

Список литературы

1. Гурьева, И. (2020). Инклюзивное образование: новые горизонты для детей с особыми образовательными потребностями. Образование и наука. № 22(3). С. 45–58.
2. Лебеденко, А. (2019). Современные подходы к обучению детей с нарушениями речи. Проблемы современного образования. № 17(4). С. 75–84.
3. Кузнецова, М. (2021). Методы и технологии инклюзивного образования. Научные исследования в области образования. № 18(2). С. 30–41.
4. Шевченко, Е. (2018). Логопедические методы в инклюзивном обучении. Журнал педагогических исследований. № 10(1). С. 15–23.

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дзюба Анна Николаевна,

магистрант

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

anna-dzuda@mail.ru

Аннотация. В представленной статье рассматривается деятельность педагога, работающего в системе дошкольного образования, как одно из условий, способствующих развитию положительных результатов организации инклюзивного образования в ДОО.

Ключевые слова: деятельность педагога, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями

THE SPECIFICS OF THE ACTIVITIES OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Dzyuba Anna Nikolaevna,

graduate student

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

Abstract. The presented article examines the activities of a teacher working in the preschool education system as one of the conditions that contribute to the development of positive results in the organization of inclusive education in preschool educational institutions.

Keywords: teacher's activity, inclusive education, children with special educational needs

Включение детей ОВЗ в образовательное пространство ДОУ, сразу изменило отношение педагогов к обучающимся. Для педагогов, работающих в дошкольной организации (далее ДО), реализующих образовательную программу ДОУ, все обучающиеся являются воспитанниками с ООП. Сам термин «особые» дети – дети с ООП ввел в профессиональный «ступор» всех участников образовательных отношений. То есть у педагогов невольно стал возникать вопрос о том, что будет включать в себя специфика их работы, и с какими трудностями они столкнутся?

Подбирая ответ на этот вопрос, сначала нужно дать определение – «дети с ОВЗ», потом рассмотреть проблемы, с которыми они сталкиваются, при включении в образовательный процесс. Опираясь на получение знания, можно рассматривать варианты решения проблем и условия организации инклюзивного образовательного пространства для таких воспитанников. Именно незнание чаще всего вводит в состояние страха, неготовности и неприятия.

Сегодня основными документами, которые регулируют работу ДОУ являются Федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее ФОП ДО) и Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования (далее ФАОП ДО), на основе которых образовательное учреждение (далее ОУ) разрабатывает и принимает через локальный акты образовательные программы для своего ОУ. В содержании ФАОП ДО даны характеристики детей с разными нозологиями, прописаны все виды коррекционной работы с такими детьми. Взяв за основу ФАОП ДО, образовательная организация разрабатывает свою АОП ДО, для тех групп детей, с которыми она работает. В содержании АОП прописаны психолого-педагогические характеристики детей, планируемые результаты, коррекционно-развивающая работа по пяти образовательным областям, материально-технические и кадровые условия работы детьми с ОВЗ. Программа не может быть комбинированной и отражать в содержании информацию по двум нозологиям и является неотъемлемым рабочим документом педагога группы для детей с ОВЗ. Обладая знаниями о нарушениях в развитии детей, педагогическими характеристиками и содержание коррекционной деятельности, педагог имеет возможность подобрать необходимые методы и средства обучения. Часто педагоги используют в своей работе речевые приемы, например, словесные упражнения, чтобы совершенствовать речевые умения; при оценивании отношения ребенка в начале и конце занятия, его настроения педагоги используют рефлексию эмоционального состояния; так же широкое применение в педагогике имеет использование элементов арт- и муз-терапии; использование сигнальных карточек и т. д.

Конечно, одним из главных и даже, я бы сказала основных, аспектов для создания благоприятных условий реализации инклюзивного образования – это формирование толерантности, эмпатии как у детей, так и взрослых. Дети с ОВЗ, приходя в ДОУ, не должны чувствовать, что они особенные – не такие как все. Чтобы чувствовать себя комфортно и защищенно, им надо видеть позитивное и доброжелательное отношение к себе. Тогда они смогут безболезненно адаптироваться. Формирование эмпатии и толерантности, конечно, происходит в процессе игровой деятельности и взаимодействии. Здесь можно использовать

сюжетно-ролевые игры, например, «Детский сад», «Семья», «Скорая помощь»; дидактические игры, такие как «Я начну, а ты продолжи», «Хорошо или плохо»; игры на приветствие; игровые ситуации – «Помоги, я потерялся», «Я умею и тебя научу»; нужно проводить постоянно беседы о дружбе, добре, взаимопомощи и т. д. Такая работа требует включения родителей, как участников образовательного процесса. Их поддержка, понимание и принятие – очень важный аспект в работе с детьми с ОВЗ. Ведь для каждого ребенка важна не только положительная эмоциональная атмосфера в детском саду, но такая же благоприятная атмосфера дома. Это одно из условий положительной инклюзивной практики ДОУ.

Специфика работы педагогов в условиях инклюзивного образования подразумевает индивидуализацию образовательного процесса. Что включает в себя разработку индивидуальных маршрутов детей, которые составляются на основе результатов диагностических исследований и включением в работу таких специалистов как учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, инструктор по АФК (адаптивная физическая культура). Важно помнить, что инклюзивное образование – это комплексный подход. И тут опять очень важно тесное взаимодействие сотрудников и родителей для создания поддерживающей среды.

Одним из ключевых аспектов в деятельности педагога в условиях инклюзивного образования – это адаптация среды. Адаптация среды при инклюзивном образовании включает в себя большой спектр мероприятий: это и подбор адаптированных учебных материалов, которые могут включать в себя учебники адаптированные, разнообразные обучающие игры и (или) игровые пособия, интерактивные ресурсы. Например, для детей с РАС (расстройство аутистического спектра) применимо разработка обучающих карточек с яркими иллюстрациями (изображениями) и четкими инструкциями; для детей с ЗПР (задержка психического развития) – создание центра сенсомоторного развития, в котором будут находиться предметы, развивающие чувства осязания, обоняния, вкуса, зрения, слуха, мелкой моторики. Такой центр наполняют:

- предметами, которыми можно шаршать (шуршалки), греметь (гремелки), что помогает развивать слух;
- кусочками ткани разной фактуры, бумаги разной плотности, резиновыми и деревянными предметами, что помогает развивать чувство осязания;
- коробочками, наполненные разными веществами с ярко выраженными запахами (ароматами), что помогает развивать чувства обоняния.

Дети же с нарушениями речи нуждаются в постоянной коррекционной работе по звукопроизношению. Для таких детей нужно зонировать групповую комнату так, чтобы ребенок мог постоянно работать с артикуляционным аппаратом. Например, зона для развития речевого дыхания, где можно создать картотеку дыхательных упражнений, заполнить играми на развитие речевого дыхания.

Для всех педагогов важно уметь адаптировать образовательный процесс под потребности обучающихся. Для этого нужно разрабатывать индивидуальные задания и дидактические материалы для воспитанников, применять в своей деятельности разнообразные методы обучения, что поможет детям лучше воспринять и усвоить материал; учитывая индивидуальные особенности ребенка, важно выбрать нужный темп при организации образовательного процесса, чтобы ребенок не испытывал стресс и давление при выполнении заданий. И, конечно, важно, чтобы педагог применял в своей работе современные технологии, которые помогут сделать занятия разнообразными и интересными для ребенка. Любой педагог – воспитатель, логопед, дефектолог, психолог, должен поддерживать с ребенком обратную связь, оценивая его успехи и создавая возможность для ребенка понимать свои сильные стороны, создавая таким образом для ребенка ситуацию успеха и мотивируя его на учебный процесс. Также педагогу важно четко планировать структуру своего занятия, разделяя его на этапы и продумывая особенности его организации, чтобы повысить эффективность коррекционно-развивающего процесса.

Одним из важных условий положительной организации инклюзивного образования в ДОУ – это профессиональная переподготовка педагогов. Педагоги дошкольного учреждения должны постоянно повышать свой уровень знаний.

Специфика работы педагогов ДОУ в условиях инклюзивного образования может включать в себя много аспектов: от организации предметно-пространственной среды и до саморазвития. Но в основе любой деятельности педагога лежит принятие и любовь.

Список литературы

1. Алехина С. В. Основной вопрос развития инклюзивного образования на современном этапе / С. В. Алехина // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сб. мат-лы III Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 24–26. июня 2015 г.). Изд-во РГППУ, 2015. С. 24–26.
2. Гулидов П. В. Основные направления модернизации инфраструктуры дошкольных учреждений / П. В. Гулидов // Справочник руководителя дошкольного учреждения. 2012. № 7. С. 42-45.
3. Паранина Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития детей с ОВЗ и с нарушениями речи в системе инклюзивного дошкольного образования // Педагогическое образование и наука. 2021. № 3. С. 78-81.
4. Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие / Д. З. Ахметова (рук. авт. кол.) [и др.]; Институт экономики, управления и права (г. Казань), Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. 276 с.
5. Технологии инклюзивного образования: научно-методическое пособие. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2016. 204 с.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР

Дмитриева Гузель Надировна,

Учитель-логопед

МАДОУ «Детский сад №107 комбинированного вида»,

Казань, Россия

89274337661@mail.ru

Гатауллина Эльмира Ильгизовна,

Учитель-логопед

МАДОУ «Детский сад №107 комбинированного вида»

Казань, Россия

elmira2106@mail.ru

Аннотация. В статье представлена актуальная структура коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Данная структура позволяет построить работу с детьми с особыми образовательными возможностями таким образом, чтобы к началу общего образования решить проблемы речевого развития и социальной коммуникации.

Ключевые слова: дошкольники с тяжелыми нарушениями речи, коррекционно-развивающая работа, речевое развитие, социализация

AN INTEGRATED APPROACH TO THE ORGANIZATION OF CORRECTIONAL-DEVELOPMENTAL WORK AS A FACTOR OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH TNR

Dmitrieva Guzel Nadirovna,

Speech therapist teacher MADOU "Kindergarten No. 107" of combined type

Kazan, Russia

89274337661@mail.ru

Gataulina Elmira Ilgizovna,

Speech therapist teacher MADOU "Kindergarten No. 107 of combined type"

Kazan, Russia

elmira2106@mail.ru

Annotation. The article presents the current structure of correctional and developmental work with preschool children with severe speech disorders. This structure allows us to work with children with special educational opportunities in such a way that the problems of speech development and social communication can be solved by the beginning of general education.

Keywords: preschoolers with severe speech disorders, correctional and developmental work, speech development, socialization

Дети дошкольного возраста, сталкивающиеся с серьезными проблемами в развитии речи, представляют собой наиболее многочисленную группу детей, нуждающихся в специализированной помощи в образовании.

Существенные нарушения речевой системы могут влиять на различные аспекты общения: от нечеткости произношения и невнятной речи до трудностей в понимании слоговой структуры слов и построении грамматически правильных предложений. У таких ребят часто наблюдаются особенности в эмоциональной сфере и поведении – эмоциональная незрелость, повышенная активность, импульсивность, склонность к раздражительности, либо, наоборот, замкнутость, а также сложности в установлении и поддержании контактов с окружающими.

Главная задача специалиста-логопеда – помочь этим детям приобрести четкое произношение и развить связную речь, что является основой для успешного общения и адаптации в обществе. Важно научить их внимательно слушать, понимать, ясно выражать свои мысли, участвовать в разговоре, задавать вопросы и учитывать контекст общения – все это необходимо для полноценного включения в социальную жизнь.

Эффективная коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи (ТНР), требует тесного сотрудничества между всеми сотрудниками детского сада и родителями. Комплексный подход должен быть направлен на гармоничное развитие речевых и психомоторных способностей. Прежде всего, необходимо сосредоточиться на развитии речи, как на фундаменте освоения языка и формирования личности. Программа должна иметь четкую структуру и включать элементы, направленные на развитие интеллектуальных, творческих, эстетических, физических и нравственных качеств.

Прежде рассматривается целенаправленная работа по активизации словаря с увеличением количества новых слов, обозначающих актуальные для детей предметы, действия с этими предметами и их признаки.

Также в педагогическую деятельность входит работа по формированию и совершенствованию грамматического строя речи. Это морфологическая часть, ответственная за словоизменения по родам, числам и падежам, а также словообразовательная и синтаксическая, отвечающая за правила соединения слов и их сочетаний в предложении.

К развитию фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа и синтеза относятся: формирование просодической стороны речи, включающей в себя интонацию, ритм, темп, дикцию, речевое дыхание; коррекция произносительной стороны речи, предусматривающая постановку, закрепление и автоматизацию звуков; работа над слоговой

структурой слова в соответствии с 14 типами по классификации А. К. Марковой; развитие звукового анализа и синтеза: выделение по порядку отдельных звуков в слове, различение их по качественным характеристикам (гласный – согласный, звонкий – глухой, твердый – мягкий) и дальнейшее их соединение в единое целое. Эти предварительные шаги и являются, собственно, первыми ступенями в освоении элементарных навыков чтения и первоначальных навыков письма. Нельзя не упомянуть в речевом развитии такую важную составляющую, как развитие связной, грамматически выстроенной, диалогической и монологической речи, демонстрирующей навык ребенка логически излагать свои собственные мысли.

Следующий этап коррекционно-развивающей работы включает в себя **познавательное развитие**. Сюда входит сенсорное развитие пяти органов чувств: зрения, слуха, осязания, обоняния и вкуса. Так формируются начальные представления о величине, форме, цвете и других свойствах окружающих предметов.

Развитию **психических функций** восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения должно уделяться не меньше внимания, чем развитию речи. Встроенная последовательная система игр и упражнений, дающихся в комплексе, безусловно, увеличит эффективность работы в процессах формирования познавательной активности дошкольников.

Развитие пространственных, временных и элементарных математических представлений, включающих форму, величину, количество и счет, ориентировку во времени и пространстве, также является важнейшим этапом познавательной деятельности ребенка, предусмотренной программными требованиями.

Через музыкальные занятия, игровую, театрализованную, художественно-творческую, изобразительную деятельность происходит **креативное развитие** дошкольников. Включение экспериментов в занятия, поощрение нестандартных подходов к выполнению заданий и оригинальность мыслей, а также поддержка индивидуальности-важнейший вклад педагогов в развитие креативности детей дошкольного возраста.

Физическое и психологическое здоровье ребенка в условиях дошкольного учреждения также является важной составляющей коррекционно-развивающей работы, формирующей личность каждого воспитанника, способного реализовать свой потенциал, справляться с жизненными трудностями, приносить пользу обществу в дальнейшем.

Нельзя обойти вниманием **нравственное и трудовое воспитание** дошкольников, как этапы формирования гармоничной личности ребенка. Целенаправленное влияние на чувства и мысли, формирующие нравственное поведение, соответствующее нормам общества, должно быть приоритетным в вопросах нравственного воспитания. Трудовое же воспитание, кроме поэтапного развития у детей трудовых умений и навыков, предполагает формирование особой культуры труда как одной из форм существования и проявления человека в современном обществе.

В соответствии с ФГОС ДО, целевые ориентиры коррекционно-развивающей программы включают в себя формирование любознательности, уверенности в себе, инициативности, самостоятельности, творческого подхода и ответственности, а также умения взаимодействовать с окружающими.

К моменту перехода в школу ребенок должен уверенно владеть речью, уметь выражать свои мысли, чувства и желания строить речевые высказывания в различных ситуациях. Для этого педагог-логопед должен тщательно планировать занятия, четко формулировать цели и задачи, использовать разнообразные упражнения и дидактический материал, чередовать виды деятельности и развивать различные органы чувств.

В современных условиях, когда число детей с тяжелыми речевыми нарушениями увеличивается, а дефекты становятся более сложными, специалисты должны обладать глубокими знаниями в области психологии, нейропсихологии, психофизиологии и кинезиологии.

Для эффективной профессиональной деятельности важно постоянно отслеживать последние научные открытия и новые подходы в смежных областях, непрерывно совершенствуя свои знания. В связи с этим, все чаще возникает желание получить второе высшее образование в сфере психологии. Сегодня перед специалистами стоит задача ставить цели не

только в сфере развития речи, но и в области социальной коммуникации. Учителям необходимо обладать умением создавать благоприятную эмоциональную атмосферу, помогать детям справляться с эмоциональным стрессом и развивать навыки эффективного взаимодействия. Таким образом, сотрудничество специалистов, работающих над исправлением произношения, укреплением речевых умений и развитием социально-коммуникативных навыков, служит основой успешной адаптации детей с нарушениями речи в период обучения в начальной школе.

Список литературы

1. Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. 352 с.
2. Паранина Н. А. Педагогические условия социально-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья / Н. А. Паранина, Д. Д. Мавлетшина // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции / под науч. ред. Ю. В. Богинской. Симферополь, 2023. С. 243-247.
3. Петрова Г. В., Назарова О. Б., Отводенкова О. В., Дрожжина Ю. С. Развитие коммуникативных навыков как фактор успешной социализации старших дошкольников с ТНР // Логопед. № 7, 2016.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ В КЛАССЕ

Домнина Милана Александровна,

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

milanamel2006@gmail.ru

Аннотация. В условиях глобализации и многообразия культур, воспитание толерантности становится важной задачей образовательных учреждений. Настоящая статья рассматривает основные подходы к формированию толерантности у школьников, акцентируя внимание на инклюзивном образовании как ключевом элементе этого процесса. Инклюзивное образование способствует созданию среды, в которой учитываются и уважаются различия между учащимися, что, в свою очередь, способствует развитию уважения, понимания и принятия. В статье представлены методы и стратегии, которые могут быть применены в классе для формирования толерантности. Кроме того, рассматриваются рекомендации для педагогов и руководителей образовательных учреждений по внедрению практик, способствующих инклюзии и воспитанию толерантности.

Ключевые слова: толерантность, младшие школьники, инклюзивное образование, воспитание, класс, основные подходы

BASIC APPROACHES TO EDUCATION OF TOLERANCE IN THE CLASSROOM

Domnina Milana Aleksandrovna,

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Kazan, Russia

milanamel2006@gmail.ru

Abstract. In the context of globalization and cultural diversity, tolerance education is becoming an important task for educational institutions. This article examines the main approaches to the formation of tolerance in schoolchildren, focusing on inclusive education as a key element of this process. Inclusive education helps to create an environment in which differences between stu-

dents are taken into account and respected, which in turn contributes to the development of respect, understanding and acceptance. The article presents methods and strategies that can be applied in the classroom to form tolerance. In addition, recommendations for teachers and heads of educational institutions on the implementation of practices that promote inclusion and tolerance education are considered.

Keywords: tolerance, primary school students, inclusive education, upbringing, class, main approaches

Актуальность проблемы воспитания толерантности в образовательной среде связана с изменениями границ социальной действительности. Воспитание толерантности в образовательной среде является одной из ключевых задач современного общества. Толерантность не только способствует гармоничному сосуществованию людей, но и является основой для формирования гражданского общества. В условиях инклюзивного образования, которое предполагает обучение детей с различными потребностями и особенностями, возникают уникальные возможности для развития толерантности среди всех учащихся.

В настоящее время существует несколько подходов к определению понятия «толерантность». Толерантность, в широком смысле, понимается как уважение и принятие многообразия мира, готовность к конструктивному взаимодействию с людьми, отличающимися по своим взглядам, убеждениям, национальности, религии, культуре и другим признакам. Воспитание толерантности в классе, как в микросоциуме, отражающем общественные тенденции, является важным шагом на пути к формированию толерантного общества в целом.

Толерантность подразумевает принятие и уважение различий между людьми, включая культурные, этнические, религиозные и индивидуальные особенности. Важно, чтобы дети с раннего возраста учились ценить разнообразие и воспринимать его как преимущество, а не как угрозу.

Инклюзивное образование представляет собой подход, который обеспечивает доступ обучающимся с различными потребностями и особенностями к образовательному процессу на равных условиях с другими школьниками. Этот подход способствует формированию толерантного отношения, так как ученики сталкиваются с разнообразием и учатся взаимодействовать с теми, кто отличается от них.

Согласно исследованию, проведенному Ф. А. Саглам, Р. Р. Ханмурзиной и Х. Х. Саглам, одним из результативных способов подготовки детей к школе является системно-деятельностный подход [3].

В основе данного подхода лежит идея организации обучения как активной деятельности младших школьников. Это предполагает их вовлечение в образовательный процесс. Системно-деятельностный подход также акцентирует внимание на взаимосвязи компонентов обучения и их интеграции в единую систему. Это создает оптимальные условия для формирования умений и навыков, необходимых для успешной адаптации и обучения в школьной среде.

Важно отметить, что именно в младшем возрасте у детей закладывается фундамент нравственного поведения, устанавливаются правила поведения и нормы морали, формируется личность [1]. Задача учителя младших классов заключается в учете психологических особенностей младших школьников и их коррекции.

Педагогами и психологами разрабатываются программы создания толерантной среды в классе, предназначенные для детей разных возрастов и с разными особенностями развития. В статье Н. Н. Мурзахановой рассмотрены технологии формирования толерантности младших школьников [2]. Основные подходы к воспитанию толерантности: 1) создание инклюзивной среды. Инклюзивное образование предполагает адаптацию учебного процесса с учетом потребностей всех учащихся. Важно, чтобы каждый ребенок чувствовал себя ценным и значимым членом класса. Это можно достичь через использование разнообразных методов обучения, которые учитывают индивидуальные особенности учащихся; 2) обучение через взаимодействие. Взаимодействие между учениками различных культурных, социальных и

физических особенностей способствует развитию эмпатии и понимания. Групповые проекты, совместные игры и обсуждения помогают детям осознать ценность различий и учат их работать в команде; 3) обучение критическому мышлению. Развитие критического мышления у школьников позволяет им анализировать и осмысливать различные точки зрения. Это, в свою очередь, способствует формированию уважительного отношения к мнениям других людей и уменьшает предвзятости; 4) роль учителя как модели поведения. Учителя играют ключевую роль в воспитании толерантности. Их собственное отношение к разнообразию, а также способы взаимодействия с учениками формируют атмосферу уважения и понимания в классе; 5) обучение через опыт. Организация мероприятий, на которых учащиеся могут делиться своими культурами и традициями, способствует взаимному уважению и пониманию. Например, дни культурных обменов или тематические недели способствуют расширению кругозора и формированию положительного отношения к разнообразию; 6) активные методы обучения. Использование групповых проектов и совместных заданий способствует взаимодействию и лучшее понимание друг друга. Эти методы обучения помогают учащимся развивать навыки сотрудничества и укрепляют межличностные связи. Ф. А. Саглам в своем исследовании раскрывает особенности применения активных методов обучения в начальной школе [4]. На мой взгляд, данный способ можно использовать и в работе с младшими школьниками в инклюзивной образовательной среде.

Важной частью воспитания толерантности является обучение навыкам межкультурного общения. Учителя должны внедрять в образовательный процесс темы, связанные с глобальными вызовами, культурной идентичностью и уважением к различным мнениям.

А. А. Турнина в своей статье раскрывает особенности педагогических технологий развития коммуникативных навыков у младших школьников [5]. К основным методам воспитания навыков межкультурного общения относятся: 1) Обсуждение разнообразных культур. Уроки, посвященные различным культурам и традициям, помогают ученикам понять и уважать других. Это может включать чтение литературы разных народов, изучение искусств и фестивалей; 2) Решение конфликтов. Обучение способом разрешения конфликтов с акцентом на диалог и компромисс способствует формированию терпимости к различиям и уважению к мнениям окружающих.

Воспитание толерантности в классе требует комплексного подхода и активного участия всех участников образовательного процесса. Учителя играют ключевую роль в воспитании толерантности, так как они являются моделями поведения для своих учеников. Важно, чтобы педагоги сами демонстрировали толерантное отношение и активно способствовали созданию инклюзивной атмосферы в классе. Родители также должны быть вовлечены в процесс воспитания толерантности, так как их поддержка и участие могут значительно усилить усилия школы. Инклюзивное образование предоставляет уникальные возможности для формирования уважительного отношения к разнообразию, что является важным основанием для гармоничного сосуществования в современном обществе. Внедрение различных методов и стратегий в образовательный процесс способствует не только развитию толерантности, но и формированию более открытого и инклюзивного будущего для всех детей.

Список литературы

1. Басирова, А. Р. Особенности развития нравственных качеств младших школьников / А. Р. Басирова // Лучшие научные исследования студентов и учащихся: сборник статей VI Международной научно-практической конференции, Пенза, 15 февраля 2024 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. С. 144-146. EDN IMXKLQ.
2. Мурзаханова, Н. Н. Педагогические технологии формирования толерантности младших школьников / Н. Н. Мурзаханова // Молодой исследователь: вызовы и перспективы: сборник статей по материалам CCCXI международной научно-практической конференции, Москва, 22 января 2024 г. М.: Общество с ограниченной ответственностью "Интернаука", 2024. С. 53-55. EDN IKMVLQ.

3. Саглам, Ф. А. Интерактивные методы обучения в формировании универсальных учебных действий младших школьников в инклюзивном образовании / Ф. А. Саглам, Р. Р. Ханмурзина, Х. Х. Саглам // Преемственная система инклюзивного образования: современные вызовы: материалы XII Международной научно-практической конференции, Казань, 15–17 марта 2023 г. Казань: Издательство «Познание», 2023. С. 170-173. EDN JUIFWO.

4. Саглам, Ф. А. Организация дифференцированного обучения математике на основе применения образовательных платформ в системе начального общего образования / Ф. А. Саглам // Преемственная система инклюзивного образования: современные вызовы: материалы XI Международной научно-практической конференции, Казань, 15-17 марта 2023 г. Казань: Издательство «Познание», 2023. С. 167-170. EDN GAQWFV.

5. Турнина, А. А. Педагогические технологии развития коммуникативных навыков младших школьников / А. А. Турнина // Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник статей XXXV Международной научно-практической конференции. В 2 частях, Пенза, 20 января 2024 г. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. С. 142-144. EDN OWRINZ.

РАЗВИТИЕ МЕТАЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Дроздикова-Зарипова Альбина Рафаиловна,

кандидат педагогических наук, доцент

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Казань, Россия

bina1976@rambler.ru

Ли Яна Цзянтаовна,

студент 5 курса Института психологии и образования

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Казань, Россия

yanayanalilili22@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается развитие метаязыковых способностей у школьников-билингвов в условиях инклюзивного образования. На основе анализа современных исследований показано, что билингвизм может стать ресурсом для развития когнитивных и метаязыковых навыков. В работе также освещается особенность инклюзивного образования для детей- билингвов с ОВЗ, показана эффективность различных подходов к развитию метаязыковых способностей у билингвов и созданию благоприятной инклюзивной образовательной среды. В статье подчеркивается важность учета языкового разнообразия в инклюзивном образовании и предлагаются рекомендации для педагогов по развитию когнитивных, языковых и метаязыковых навыков у различных категорий двуязычных учащихся в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: билингвизм, метаязыковые способности, инклюзивное образование, школьники-билингвы

DEVELOPMENT OF METALINGUISTIC ABILITIES AMONG BILINGUAL SCHOOLCHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATION

Drozdikova-Zaripova Albina Rafailovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Kazan (Volga region) federal university

Kazan, Russia

bina1976@rambler.ru

Li Iana Tsziantaovna,

5th year student of the Institute of Psychology and Education

Kazan (Volga Region) Federal University

Kazan, Russia

yanayanalilili22@gmail.com

Abstract. The article describes the development of metalinguistic abilities among bilingual schoolchildren in the context of inclusive education. Based on an analysis of contemporary research, it demonstrates that bilingualism can serve as a resource for the development of cognitive and metalinguistic skills. Also, this article highlights the specific features of inclusive education for bilingual children with special educational needs (SEN) and shows concrete examples of studies demonstrating the effectiveness of various approaches to developing metalinguistic abilities in bilinguals and to creating a supportive inclusive educational environment. The article emphasizes the importance of considering linguistic diversity in inclusive education and offers recommendations for teachers on the development of cognitive, linguistic and metalinguistic abilities in various categories of bilingual students in inclusive education.

Key words: bilingualism, metalinguistic abilities, inclusive education, bilingual schoolchildren

В эпоху стремительного процесса глобализации взаимодействие и смешение культур разных стран уже стали нормой для современного мира. В условиях тесного контакта во всех сферах жизни на международной арене непрерывно происходит обмен идеями, ценностями, опытом и взглядами на всевозможные вопросы, что способствует межкультурному обучению, пониманию и толерантности. Общество все больше внимания уделяет индивидуальным правам и свободам, так, например, свободное развитие личности становится одним из основных принципов государственной политики в ряде стран. На фоне этих изменений в число важнейших составляющих развитого цивилизованного мира прочно вошло инклюзивное образование. Вместе с тем, учитывая сближение народов, культурное разнообразие исторических и социокультурных аспектов, стоит отметить такое невероятно актуальное и распространённое явление, как билингвизм – владение двумя языками и умение с их помощью осуществлять успешную коммуникацию. Исходя из вышесказанного, можно с уверенностью сказать о том, что важным вопросом образования стало развитие и обучение личности в условиях билингвизма и инклюзии. Исследователи и ученые последних десятилетий активно изучают данный вопрос, среди наиболее популярных направлений исследований можно выделить изучение особенностей инклюзивной образовательной среды, специфики обучения в билингвальной среде и развитие языковых компетенций у детей-билингвов. Однако вопрос развития метаязыковых способностей у школьников-билингвов в инклюзивном образовании в отечественных исследованиях имеет меньшую огласку.

Согласно российскому законодательству, инклюзивное образование определяется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Несмотря на то, что инклюзивное образование в основном фокусируется на обучении и развитии детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), оно также затрагивает вопросы образования детей, говорящих на разных языках, в том числе билингвов. Связь между инклюзивным образованием и билингвизмом в российском контексте имеет свои специфические особенности

и требует особого внимания, прежде всего, потому что наша страна является одной из самых многонациональных государств мира. Несмотря на то, что официальный государственный язык только один – русский, республики, входящие в состав России вправе устанавливать свои государственные языки. Помимо этого, в Законе «Об образовании» указывается, что в Российской Федерации гарантируется получение образования на государственном языке, а также выбор языка обучения и воспитания в пределах возможностей, предоставляемых системой образования. В связи с этим в ряде регионов, в особенности в республиках Алтай, Башкортостан, Татарстан, Чувашия, Саха (Якутия), республиках Северного Кавказа, Бурятии билингвизм имеет сравнительно широкое распространение.

Цель исследования: изучение особенностей развития метаязыковых способностей у школьников-билингвов в условиях инклюзивного образования, а также рассмотрение рекомендаций для создания благоприятной образовательной среды, способствующей эффективному развитию когнитивных, языковых и метаязыковых навыков у различных категорий двуязычных учащихся с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) в инклюзивном образовании.

Существует тесная взаимосвязь между билингвизмом и инклюзивной образовательной средой. Учащиеся-билингвы не только владеют двумя языками, но и имеют предпосылки к культурному взаимопониманию и обмену, поскольку зачастую билингвальная среда дает отличные условия для развития уважения и интереса к разным культурам и языкам. Говоря об инклюзивной образовательной среде, стоит отметить, что в этом контексте двуязычное образование может рассматриваться как важная образовательная стратегия, которая удовлетворяет потребности учащихся из разных языковых сред и способствует равноправию в образовании. Благодаря инклюзивному образованию школьники-билингвы с ОВЗ, наряду с другими школьниками, могут лучше понять различные культуры и развить межкультурную коммуникативную компетенцию, языковые и метаязыковые способности для лучшей адаптации и развития в поликультурном обществе.

Метаязыковые способности – это способности к осознанию и анализу языковых явлений, включая фонетику, морфологию, синтаксис и семантику. У билингвов развитие этих навыков происходит более интенсивно, поскольку они на постоянной основе сталкиваются с необходимостью переключаться между языками, сравнивать их структуры и анализировать закономерности. В инклюзивном образовании, где учащиеся имеют разные образовательные потребности, развитие метаязыковых способностей приобретает особую значимость и может стать важным инструментом для поддержки академической успеваемости. Например, билингвы с ОВЗ могут использовать свои знания о структуре одного языка для лучшего понимания другого, что способствует их успешной интеграции в образовательный процесс. Исследование Kovács и Mehler [4] показало, что двуязычные дети с ранних лет показывают более высокий уровень когнитивной гибкости, что непосредственно имеет связь с высоким уровнем развития метаязыковых способностей. Результаты исследования подтвердили, что билингвы быстрее адаптировались к изменениям в языковых правилах в сравнении с детьми-монолингвами, что свидетельствует о более развитых метаязыковых навыках двуязычных детей.

Говоря о развитии метаязыковых способностей у школьников-билингвов, в особенности у детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ), важно помнить о том, что процесс обучения требует тщательно разработанного и персонализированного подхода в условиях инклюзивного образования. Учитывая двойной вызов, связанный с билингвизмом и ОВЗ, необходимо применять стратегии, которые не только способствуют освоению языков, но и компенсируют трудности, вызванные особенностями развития. При этом ни в коем случае не нужно забывать о том, что категория «дети с ОВЗ» чрезвычайно разнообразна. Это могут быть дети с дислексией, дисграфией, расстройствами аутистического спектра (РАС), нарушениями речи, задержкой психического развития (ЗПР) и другими особенностями. Каждое из этих состояний может по-разному влиять на языковое развитие и метаязыковые способности билингва.

Отечественные исследователи В. А. Беляев, Г. Р. Сибеева [1] высказали точку зрения о том, что при инклюзивном обучении учащиеся с ОВЗ усваивают различные учебные дис-

циплины разными темпами и на разных уровнях. Другими словами, например, естественные и технические науки, которые основываются на проверке истинности с помощью опыта или объяснения, могут осваиваться даже при наличии физических ограничений учащихся, в то время как лингвистические дисциплины становятся хорошей базой для новых возможностей при обучении людей с определенными ОВЗ.

Для успешной интеграции билингвизма и метаязыковых способностей в инклюзивное образование важно учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и создавать условия, которые поддерживают их языковое и когнитивное развитие. Учителя и педагоги должны быть обучены методам работы с билингвами, чтобы максимально использовать их потенциал. Важно, чтобы они владели обоими используемыми в образовательном процессе языками, а также понимали потребности учащихся, отличающихся культурным разнообразием и особенностями здоровья.

Например, детям с дислексией (частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения) может быть трудно распознавать и манипулировать фонемами, что затрудняет чтение и письмо на обоих языках. Учитывая тот факт, что школьник-билингв часто находится в двуязычной среде, необходимо на уроках ребенку с дислексией не только предоставлять ситуацию изучения языка с помощью полного или частичного погружения, но и давать установку на разграничение двух языков. Интересным решением является создание конкретных и отличающихся друг от друга условий при использовании каждого из языков. Так, например, смена аудитории при переключении на другой изучаемый язык или в пределах одной аудитории пересаживать детей на другое место или ряд при использовании ребенком и педагогом второго языка. Также важно не забывать о том, что обучение учащихся двум языкам лучше осуществлять разным учителям, даже если преподаватели сами являются билингвами. Это связано с тем, что дети с дислексией испытывают сложности с пониманием прочитанного текста, письмом, а потому в целях избежания дополнительной нагрузки в виде двуязычной обстановки и постоянного переключения между языками, стоит на первых этапах обучения разграничивать языки, которыми ребенок владеет и не допустить того, чтобы он, видя билингвального учителя, говорил вперемишку на двух языках, не обдумывая правильность сказанного. Это может усугубить положение, а также со временем приведет к неравномерному владению каждым из языков у детей с дислексией. С другой стороны, можно и вовсе исключить из программы обучения один из языков до тех пор, пока ребенок-билингв не научится читать без сильных проблем на первом языке, затем только переходить к изучению второго языка. В остальном, обучение для школьника-билингва и школьника-монолингва с речевыми нарушениями достаточно схожи: специалисты рекомендуют уделять время и внимание для изучения каждой буквы, давать возможность рисовать по много раз письменные символы, вырезать их, трогать, лепить из глины и тому подобное. Использование тактильных материалов (например, кинетический песок, буквы из наждачной бумаги) и визуальных опор (например, карточки с изображениями) для обучения фонемам помогает связать звук, визуальный образ и тактильное ощущение. Lindsey, Manis и Bailey [5] обнаружили, что систематическое обучение фонологическому осознанию эффективно для детей с дислексией, как монолингвов, так и билингвов. При этом важно учитывать особенности фонологических систем обоих языков.

Известно, что учащиеся с нарушениями речи могут испытывать трудности в выражении своих мыслей на одном или обоих языках, в силу чего метаязыковая рефлексия не может быть реализована в полном объеме. При этом нарушение речи может носить сложный характер, включающий проявление заикания, ринолалии, алалии и дизартрии. При работе с билингвами ситуация может осложняться тем, что специалисту, владеющему только одним языком, сложно определить наличие фонетического нарушения речи, фонетико – фонематического недоразвития речи и общее недоразвитие речи в другом языке общения у ребенка. В связи с этим, по мнению таких исследователей как Чиркина Г.В. и Лагутина А.В., «обследование речи логопед должен проводить с помощью родителей или воспитателей и учителей,

знающих язык ребенка, проведя с ними подготовительную работу по ознакомлению с процедурой обследования без демонстрации стимульных материалов» [2]. Для развития коммуникативных компетенций у ребенка-билингва в инклюзивном образовании логопеды советуют общаться с ним без сложных языковых конструкций, петь простые песенки и разучивать маленькие стишки. Ребенок должен не просто слышать язык, а также переживать на нем яркие эмоции. Со временем можно добавлять использование переводческих заданий и с помощью интерактивных методов стимулировать расширение словарного запаса, его отработку в практическом применении. При этом важно разграничивать ситуации использования каждого из языков. Со временем школьник-билингв сможет не только самостоятельно разграничить два языка между собой, но и будет иметь возможность анализировать особенности каждого из них, замечать системность и закономерность, что позволит осознанно пользоваться каждым из языков, тем самым развивая свои метаязыковые способности.

В отношении детей с расстройством аутистического спектра (РАС) Gutiérrez-Clellen и Kreisel [3] подчеркивают, что таким детям может быть трудно понимать неявные значения и использовать язык в социальных ситуациях. Билингвизм может усугублять эти трудности, если ребенок не полностью освоил прагматические правила обоих языков. Вместе с тем при акценте на развитии метаязыковых способностей возможны положительные изменения в обучении у детей-билингвов с РАС, поскольку билингвизм требует от ребенка работы над навыками, связанными с моделью психического: понимание психического состояния себя и окружающих, и параллельно с этим, работы над пониманием языковых систем. В инклюзивном образовании школьники-билингвы с РАС не только получают возможность обучаться вместе с другими детьми, но также обогащают свой опыт общения и взаимодействия с разными людьми, что оказывает влияние не только на коммуникативные навыки и эмоционально-волевую сферу, но и на развитие метаязыковых способностей. Рекомендации по созданию инклюзивной среды обучения для детей с РАС не имеют сильного влияния от наличия или отсутствия билингвизма у детей: визуализация режима дня и постоянная вербальная ссылка на него, наглядное подкрепление информации, визуализация правил поведения, напоминание о переходе от одной деятельности к другой, обучение социальным навыкам, учет сенсорных особенностей и другие. Причина этого заключается в том, что при РАС важнее обращать внимание на уровни когнитивного, психического, эмоционального развития у ребенка, а особенность в виде владения двумя языками можно рассматривать как возможность билингву, помимо вышесказанного, развивать метаязыковые способности в более ярко выраженном виде, чем у монолингвов.

На основании специфики категорий детей с ОВЗ определим общие принципы инклюзивного образования для школьников-билингвов, которые необходимо учитывать при организации образовательного процесса:

- образовательная программа должна быть адаптирована к индивидуальным потребностям каждого ребенка, учитывая его языковые навыки, особенности развития и образовательные потребности;
- обеспечение физической доступности (например, пандусы, лифты), доступности учебных материалов (например, шрифты Брайля, аудиокниги);
- детям с ОВЗ должна быть предоставлена необходимая поддержка, включая услуги тьюторов, ассистентов, логопедов, дефектологов и других специалистов;
- использование методов обучения, ориентированных на сильные стороны ребенка и компенсирующих его слабости и другие.

Таким образом, инклюзивное образование предоставляет уникальные возможности для развития школьников-билингвов с ОВЗ, способствуя их социальной интеграции. Практические подходы, такие как сравнение языковых структур, использование переводческих заданий и интерактивные методы обучения являются важными составляющими в обучении и способствуют развитию метаязыковых способностей. Создание поддерживающей и доступной образовательной среды позволяет школьникам-билингвам с ОВЗ реализовать свой потенциал и стать полноценными членами общества.

Список литературы

1. Беляев, В. А. Специфика реализации билингвизма в сфере инклюзивного образования / В. А. Беляев, Г. Р. Сибеева // Вестник экономики, права и социологии. 2019. № 3. С. 93-96.
2. Лагутина, А. В. Программа логопедической работы по преодолению речевых нарушений у детей, овладевающих русским (неродным) языком / А. В. Лагутина, Г. В. Чиркина // Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / под ред. Г. В. Чиркиной. 4-е изд. М.: Просвещение, 2014. С. 139-204.
3. Gutiérrez-Clellen, V. F. Bilingual children with language impairment: A comparison with monolinguals and second language learners / V. F. Gutiérrez-Clellen, G. Simon-Cereijido, C. Wagner // Applied Psycholinguistics. 2008. Vol. 29, № 1. P. 3-19.
4. Kovács, Á. M. Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants / Á. M. Kovács, J. Mehler // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2009. Vol. 106, № 16. P. 6556-6560.
5. Lindsey, K. A. Prediction of reading in English among Spanish-speaking emergent readers / K. A. Lindsey, F. R. Manis, C. E. Bailey // Journal of Educational Psychology. 2003. Vol. 95, № 1. P. 99-113.

СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ И АРТ-ТЕРАПИЯ: КАК ТВОРЧЕСКОЕ САМОВЫРАЖЕНИЕ МОЖЕТ УКРЕПИТЬ СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ?

Дроздикова-Зарипова Альбина Рафаиловна,

кандидат педагогических наук, доцент

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Казань, Россия

bina1976@rambler.ru

Валиева Альмира Фыларисовна,

студент 5 курса Института психологии и образования

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Казань, Россия

almira-valieva-2016@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается эффективность арт-терапии как метода творческого самовыражения в укреплении семейных ценностей в контексте семейного взаимодействия и представлены рекомендации по формированию семейных традиций с элементами арт-терапии. Показано, что они помогают развивать эмоциональную близость, улучшать коммуникацию между членами семьи, проявлять уважение, взаимопомощь, доверие, поддержку членам семьи, в том числе в семьях с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: семейные традиции, арт-терапия, творческое самовыражение, семейные ценности, семья, дети с ОВЗ

FAMILY TRADITIONS AND ART THERAPY: HOW CREATIVE SELF-EXPRESSION CAN STRENGTHEN FAMILY VALUES?

Drozdikova-Zaripova Albina Rafailovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Kazan (Volga region) federal university

Kazan, Russia

bina1976@rambler.ru

Valieva Almira Fylarovna,

5th year student of the Institute of Psychology and Education

Kazan (Volga region) federal university

Kazan, Russia

almira-valieva-2016@mail.ru

Abstract. The article reveals the effectiveness of art therapy as a method of creative self-expression in strengthening family values in the context of family interaction and provides recommendations for the formation of family traditions with elements of art therapy. It is shown that they help to develop emotional closeness, improve communication between family members, show respect, mutual assistance, trust, support to family members, including in families with children with disabilities.

Keywords: family traditions, art therapy, creative self-expression, family values, family, children with disabilities

В настоящее время ритм жизни увеличивается и возможность уделять время своей семье остается все меньше. Необходимость поиска способов для укрепления семейных связей остается актуальной проблемой для многих современных семей. Благодаря культивированию семейных традиций удастся прививать семейные ценности для подрастающего поколения, улучшать психологическое здоровье членов семьи, формировать культурную идентичность и развивать социальные навыки детей.

Семейные ценности изучали многие авторы, одна из них Дж. Дурдыева предлагает следующее определение «Семейные ценности – это отношение полное любви и заботы. Мужчина и женщина, создавая союз, каждый привносит что-то уникальное, и все это создает основу семейных отношений и ту атмосферу, в которой будут расти их дети» [1, с. 80]. Семейные ценности как нравственные ориентиры передаются из поколения в поколение и создают фундамент крепкой, благополучной семьи. Именно система убеждений, установок и принципов, составляющих основу семейных ценностей, и будет определять выбор приоритетов, поведения и жизненных ориентиров членов семьи.

В работе О. Д. Ашыровой семейные ценности делятся на три группы: ценности, связанные с браком, родительские ценности, ценности родства [3]. К традиционным семейным ценностям относят, прежде всего, взаимную любовь, уважение, доверие, взаимопонимание, заботу, поддержку, ответственность, сохранение традиций.

По мнению А. А. Бакиевой и Г. М. Лыдовой «Семейные традиции – это обычаи, принятые в семье нормы, манеры поведения, и взгляды, которые передаются из поколения в поколение» [2, с. 72]. Действительно, семейные традиции помогают сохранить близкие и доверительные отношения между родственниками, определяют духовную атмосферу дома, включающую обычаи, уклад жизни, распорядок дня и привычки членов семьи. Из числа самых распространенных семейных традиций – это подготовка и празднование Нового года, дней рождения членов семьи, а также такие повседневные моменты как совместный завтрак, просмотр фильмов, выезд на природу или поход в театр. Сохранение семейных традиций помогает чувствовать поддержку и любовь близких, укреплять связь между членами семьи и передавать от поколения к поколению культурные ценности.

А. О. Гаренских в своей статье представляет методическую разработку «Книга моей семьи» как средство для формирования семейных представлений, ценностей и традиций у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Автор детально описывает инструмент формирования семейных ценностей и традиций, акцентируя внимание на его значимости для развития у детей чувства принадлежности, безопасности, чувства любви и уважения к родителям, гордости за свою семью. А. О. Гаренских делает акцент на важности семейных ценностей как идентификации себя со своей семьей, проявления чувства сопричастности со своими родными людьми, вовлечения в совместную активную и продуктивную деятельность детей с родителями посредством семейных традиций [4].

Особый интерес представляет потенциал творческой деятельности с использованием средств арт-терапии в укреплении семейных ценностей через творческое самовыражение в совместной семейной деятельности.

Цель исследования: исследовать эффективность арт-терапии как метода творческого самовыражения в укреплении семейных ценностей в контексте семейного взаимодействия и разработать рекомендации по использованию арт-терапевтических методов для укрепления семейных связей и поддержания традиций.

В своей работе Э. Авдониной подчеркивает, что «Арт-терапия не то же самое, что творчество. Когда мы рисуем, мы расслабляемся, снимаем эмоциональное напряжение, но арт-терапия – это петля в реальность: продукт творчества ребенка должен быть облачен в слова. Вы обсуждаете каждую деталь его произведения, рассматриваете и изучаете ее с ребенком» [5, с. 378]. Такой метод в семейной традиции помогает родным лучше понимать друг друга, выражать свои мысли, эмоции и переживания, а также развивать коммуникативные и творческие способности.

В свою очередь, семейные традиции через творческое самовыражение членов семьи способствуют укреплению семейных ценностей, и особое значение оно приобретает в семьях с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а именно:

- совместное занятие творчеством улучшает связь с членами семьи, помогает развитию эмоциональных отношений, создает атмосферу доверия в семье. Например, в процессе создания общей картины с помощью красок членам семьи предоставляется возможность поделиться эмоциями и переживаниями, выразить свои чувства и мысли, не прибегая к вербальным высказываниям;

- семейные традиции, в которых присутствуют творческие моменты, создают особенные общие воспоминания, которые остаются в памяти у семьи. Эти моменты запоминаются яркими красками, творческими ритуалами и помогают становиться частью семейного наследия и помогают поддерживать связь на расстоянии;

- в творческой деятельности необходимо осуществлять взаимодействие и сотрудничество, что способствует продуктивному общению и конструктивному разрешению споров. Например, члены семьи могут создать общий семейный альбом или рассказ о семье, во время работы они учатся слушать друг друга и учитывать мнение всех родных;

- в процессе творческой деятельности возможна передача культурных традиций и ценностей следующим поколениям. К примеру, совместное занятие с детьми по изготовлению народных украшений помогает им лучше понять свою культуру и корни;

- арт-терапия популярна своим положительным влиянием на психологическое состояние, направлена на снижение стресса, тревоги и депрессии, что особо актуально в настоящее время. Семейные традиции с применением методов арт-терапии способствуют эффективной поддержке благоприятного психологического состояния и эмоциональной атмосферы в семье.

В числе семейных традиций с элементами арт-терапии можно рекомендовать также следующие:

- совместное украшение кухонной посуды: каждый член семьи может создать именную посуду через роспись кружки или тарелки, и передать с помощью красок и рисунков душевное состояние, чувства и мечты. Нарисованную посуду можно использовать в быту,

при совместных ужинах или праздников, напоминая о том, что каждый член семьи внес свой вклад в общую атмосферу дома;

– создание совместного семейного альбома: в современном мире сейчас многие сохраняют фотографии лишь в электронном формате, создание и украшение семейного альбома с фотографиями формирует основу для закрепления ярких моментов жизни семьи;

– музыкальные вечера: спеть любимую песню или совместно спеть в караоке, поиграть в любимые инструменты объединяет семью и создает особую атмосферу уюта и тепла. Музыка выступает как способ выражения эмоций и создания положительного эмоционального фона в семье;

– театральные постановки: выступление перед семьей, постановка небольшого домашнего спектакля способствует развитию актерских навыков, фантазии и командной работы, а также является эффективным способом для обсуждения важных тем и проблем в игровой форме.

Таким образом, семейные ритуалы и арт-терапия – это мощные инструменты для укрепления семейных ценностей и улучшения взаимоотношений внутри семьи, в том числе и для семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В числе традиционных семейных ценностей формируется эмоциональная близость, проявление уважения, взаимопомощи, доверия и поддержки членам семьи. Они помогают создавать общие воспоминания, вовлеченность и улучшение коммуникации между членами семьи. Важно подчеркнуть, что главное в этих традициях и ритуалах – не результат, а процесс совместного творчества и самовыражения.

Список литературы

1. Дурдыева, Дж. Ценности семейного права / Дж. Дурдыева // Символ науки. 2024. Т. 1, № 3-1. С. 80-81. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-semeynogo-prava> (дата обращения: 01.03.2025).

2. Бакиева, А.А., Лыдова, Г.М. Семья – стабильность эмоционального благополучия дошкольника / А. А. Бакиева, Г. М. Лыдова Г. М. // Проблемы науки. 2020. № 5(150). С. 71-73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-stabilnost-emotsionalnogo-blagopoluchiya-doshkolnika> (дата обращения: 26.02.2025).

3. Ашырова, О.Д. Семейные ценности современной молодежи / О.Д. Ашырова // Символ науки. 2023. № 3(2). С. 26-28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynye-tsennosti-sovremennoy-molodezhi-1> (дата обращения: 23.02.2025).

4. Гаренских, А.О. «Книга моей семьи» как один из инструментов формирования семейных представлений, ценности и традиции у младших школьников с ОВЗ / А.О. Гаренских // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 10-2(97). С. 62-64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kniga-moej-semi-kak-odin-iz-instrumentov-formirovaniya-semeynyh-predstavleniy-tsennostey-i-traditsiy-u-mladshih-shkolnikov-s-ovz> (дата обращения: 25.02.2025).

5. Авдоница, Э. Арт-терапия как средство коррекция речи детей дошкольного возраста / Э. Авдоница // Scientific progress. 2021. № 2. С. 378-383. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-terapiya-kak-sredstvo-korreksiya-rechi-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 20.02.2025).

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ДЕТЕЙ С ОВЗ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ермакова Юлия Сергеевна,

Магистрант

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

ErmakovaUS@ieml.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования познавательных универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников и детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения, а также на уроках английского языка. Современные педагогические технологии, такие как игровые методы, проектная деятельность, использование цифровых ресурсов и интерактивные технологии, которые способствуют развитию познавательных УУД. Особенное внимание уделяется адаптации и образовательного процесса для детей с ОВЗ, что позволяет создать условия для успешной интеграции в учебную деятельность.

Ключевые слова: познавательные УУД, младшие школьники, дети с ОВЗ, английский язык, современные технологии, игровые методы, проектная деятельность, интерактивное обучение

FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND CHILDREN WITH DISABILITIES USING MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN ENGLISH LESSONS

Ermakova Yulya Sergeevna,

Master's student

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Kazan, Russia

Abstract. The article addresses the problem of forming cognitive universal learning activities (ULAs) in primary school students and children with disabilities during the learning process, particularly in English lessons. Modern pedagogical technologies, such as game-based methods, project-based learning, the use of digital resources, and interactive technologies, contribute to the development of cognitive ULAs. Special attention is given to the adaptation of the educational process for children with disabilities, which creates conditions for their successful integration into learning activities.

Keywords: cognitive ULAs, primary school students, children with disabilities, English language, modern technologies, game-based methods, project-based learning, interactive learning

Введение

В условиях современного образования особое внимание уделяется формированию универсальных учебных действий (УУД), которые являются основой для успешного обучения и саморазвития учащихся. Познавательные УУД, включающие умение работать с информацией, анализировать, сравнивать, обобщать и делать выводы, играют ключевую роль в развитии личности ребенка. Особую актуальность эта проблема приобретает при обучении младших школьников и детей с ограниченными возможностями здоровья, так как их познавательные процессы требуют особого подхода и адаптации учебного материала.

Уроки английского языка предоставляют уникальные возможности для развития познавательных УУД, поскольку они сочетают в себе как языковую, так и культурную состав-

ляющую. Однако традиционные методы не всегда эффективны для детей с ОВЗ, что требует внедрения современных педагогических технологий, способных сделать процесс обучения более доступным и увлекательным.

Изложение основного материала исследования

Познавательные УУД включают в себя умения работать с информацией, анализировать, сравнивать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи и решать проблемы. Для младших школьников и детей с ОВЗ развитие этих умений особенно важно, так как они способствуют формированию самостоятельности, критического мышления и готовности к непрерывному обучению.

На уроках английского языка дети учатся не только новым словам и грамматике, но и тому, как работать с информацией, решать задачи и мыслить критически. В.Г. Чернова рассматривает важность развития критического мышления у младших школьников так как оно помогает детям находить различия между фактами и мнениями и осознавать различные точки зрения на одну и ту же проблему [1].

Дети с ОВЗ часто сталкиваются с трудностями в усвоении учебного материала из-за особенностей их познавательной сферы. Для таких обучающихся характерны замедленный темп работы, трудности концентрации внимания, недостаточное развитие памяти и мышления. Поэтому при обучении английскому языку необходимо использовать адаптированные методы и технологии, которые учитывают индивидуальные особенности каждого ребенка.

Для развития познавательных УУД в начальной школе на уроках английского языка используются современные технологии, такие как:

1. Игровые методы: игры на уроках способствуют развитию интереса к предмету, снимают эмоциональное напряжение и помогают усвоить материал в доступной форме. Ф. А. Саглам рассматривает в частности игровые технологии на уроках английского языка в инклюзивном образовательном пространстве, что игровые методы являются эффективным средством для достижения образовательных целей [2].

2. Проектная деятельность: работа над проектами развивает у учащихся умение планировать, исследовать и презентовать результаты. Для детей с ОВЗ можно использовать мини-проекты, которые соответствуют уровню подготовки. Как отмечает Х.Х. Саглам, проектная и исследовательская деятельность не только помогает усвоить и изучить материал, но и способствовать развитию наблюдательности, воображению и фантазии, что является важной частью в обучение младших школьников [3].

3. Цифровые ресурсы и интерактивные платформы: применение компьютерных программ, мобильных приложений для изучения лексики или интерактивных упражнений помогает детям с ОВЗ лучше усваивать материал. В частности, Ф. А. Саглам, Г. Р. Ситдикова отмечают важность использования интерактивных технологий на занятиях, что позволяет обеспечить дополнительную мотивацию, а также практиковаться со своими сверстниками [4].

4. Дифференцированный подход: учет индивидуальных особенностей каждого ученика позволяет создать условия для успешного обучения. Например, задания могут быть адаптированы по уровню сложности или форме представления.

Также успешному формированию познавательных УУД способствует правильно организована предметно-развивающая среда, так как она стимулирует познавательную активность учащихся. Для этого можно использовать интерактивные методы, мультимедийные ресурсы или элементы геймификации. Как отмечает Е. С. Пахотнова организация предметно-развивающей среды в начальной школе не только способствует закреплению полученного материала, но созданию эффективной познавательной мотивации, что является важной частью в обучение младших школьников [5].

Современные технологии играют ключевую роль в развитие познавательных УУД на уроке английского языка у младших школьников и детей с ОВЗ. Они помогают поддерживать комфортную обстановку в классе и делают изучение языка легче и интереснее. Для детей ОВЗ важно, чтоб стимульный материал урока был адаптирован под их особенности.

Например, для детей с нарушениями зрения можно использовать аудиоматериалы и крупные шрифты, для детей с нарушениями слуха – видеоматериалы с субтитрами, для детей с когнитивными трудностями – упрощенные задания и четкие инструкции.

Учителя могут использовать на своих уроках различные методы и формы работы, чтобы поддерживать интерес обучающихся, включать в уроки элементы творчества. Для того чтобы ученики лучше усваивали материал лучше использовать технологии, которые позволяют визуализировать материал. Важно создавать доброжелательную атмосферу и обеспечивать эмоциональную поддержку обучающихся.

Выводы

Формирование познавательных УУД у младших школьников и детей с ОВЗ является важной задачей в системе современного образования. Использование современных педагогических технологий на уроках английского языка позволяет сделать процесс обучения более эффективным и доступным для всех обучающихся. Учителя, использующие различные методы в своей преподавательской деятельности, могут создать условия для успешного обучения и интеграции детей с ОВЗ в образовательный процесс.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья уроки английского языка особенно важны, так как они помогают развивать не только языковые, но и познавательные навыки. Например, использование игровых методов, визуальных материалов и адаптированных заданий позволяет детям с ОВЗ чувствовать себя уверенно и успешно справляться с учебными задачами.

Таким образом, уроки английского языка – это не просто изучение иностранного языка, но и мощный инструмент для развития познавательных УУД, которые помогают детям стать самостоятельными, уверенными в себе и готовыми к решению любых задач.

Список литературы

1. Чернова, В. Г. Развитие критического мышления младших школьников в условиях инклюзивного образования / В. Г. Чернова // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы Международного форума, Казань, 11–13 марта 2024 года. Казань: Издательство «Познание», 2024. С. 120-126.
2. Саглам, Ф. А. Игровые технологии на уроках английского языка в инклюзивном образовательном пространстве / Ф. А. Саглам // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы XIII Международной научно-практической конференции, Казань, 11–13 марта 2024 года. Казань: «Познание», 2024. С. 271-273. EDN IJYPBA.
3. Саглам, Х. Х. Организация исследовательской деятельности младших школьников / Х.Х. Саглам // Современные вызовы психологии и педагогики: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета психологии и педагогики Нижнекамского филиала Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязева, Нижнекамск, 1–31 января 2023 г. Казань: Издательство «Познание», 2023. С. 213-215. EDN CNDUAE.
4. Саглам, Ф. А., Ситдикова Г. Р. Применение технологий интерактивного обучения иностранному языку в начальной школе / Ф. А. Саглам, Г. Р. Ситдикова // Современное педагогическое образование. 2024. № 2. С. 152-156. DOI 10.56163/2072-2524-2023-2-152-156. EDN RUKWPU.
5. Пахотнова, Е. С. Создание безопасной предметно-развивающей среды в начальной школе / Е. С. Пахотнова // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы Международного форума, Казань, 11–13 марта 2024 года. Казань: Издательство «Познание», 2024. С. 237-240.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ И МЕХАНИЗМ ИХ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Жуковец Лариса Михайловна,
учитель русского языка и литературы
glampire@mail.ru

Павлова Альбина Николаевна,
учитель физической культуры
albina.pawlowa2010@yandex.ru

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 119»
г. Казань, Россия

Аннотация. В статье раскрывается механизм подготовки социально значимых проектов с отдельными группами учащихся с привлечением краеведческих материалов, оздоровительных игр.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальный проект, экскурсионный маршрут, квест, оздоровительная игра на переменах

SOCIAL PROJECTS AND THE MECHANISM OF THEIR SUCCESSFUL IMPLEMENTATION IN A SECONDARY SCHOOL SETTING

Zhukovets Larisa Mikhailovna,
teacher of Russian language and literature
glampire@mail.ru

Pavlova Albina Nikolaevna,
physical education teacher
albina.pawlowa2010@yandex.ru

Municipal Budgetary educational institution "Secondary School No. 119"
Kazan, Russia

Abstract. The article reveals the mechanism for preparing socially significant projects with individual groups of students using local history materials and recreational games.

Keywords: inclusive education, social project, sightseeing route, quest, recreational game at recess

Изучая методические материалы, посвященные инклюзивному образованию, мы адаптируем их к условиям нашей школы и личности детей, нуждающихся в адресной помощи и поддержке. В ходе практики формируются определенные подходы, позволяющие судить о действенности того опыта, который сложился у нас в данном направлении. Пытаясь систематизировать свои наблюдения, мы можем сделать вывод, что подготовленные учащиеся проекты способствовали развитию детей, расширили их круг общения, а самое главное – все они осуществлялись на практике, так как имеют социальную направленность. Дети воплощают их в жизнь в виде интересных экскурсий, квестов, оздоровительных игр и т. п.

Для расширения социальных контактов мы приглашаем ребят на занятия научного общества. Там они знакомятся с проектами других детей, их опытом работы. Мы стараемся, учитывая интересы ученика, вовлечь его в проектную работу так, чтобы получить живой отклик. Выбирая тему проекта, мы вместе с психологом школы проводим психолого-педагогическое исследование, помогающее определить наклонности ребенка, чтобы оказать необходимую поддержку. Тему находим на стыке интересов: например, мальчику, увлекающемуся футболом, было предложено составить футбольный словарь. Девочка, увлеченная цветами, была привлечена к проекту «Тюльпан как символ Татарстана». Дети получают возможность не только повысить свою самооценку, представляя результаты своей работы над

проектом, но и путешествовать (имеются в виду наши поездки на конференции в другие города), несмотря на малую обеспеченность семьи, так как мы подаем заявки на конференции, где наших детей принимают бесплатно на волонтерских началах либо конференция спонсируется органами власти: это «Вышгород», «Языкознание для всех», «Объединяемся знаниями» (Москва). Работая с детьми с ОВЗ, понимаем, что круг их общения узок, и научное общество помогает выйти на другие сообщества, которые помогают преодолеть изоляцию. Для формирования социального опыта у нас налажено сотрудничество с вузами, предприятиями КАПО, КМПО, научными Интернет-сообществами, музеями, культурными центрами.

В нашей школе, к тому же, уже несколько лет есть интересное начинание – мы работаем с ребятами, обучающимися в педагогическом классе, это будущие педагоги, и с данной командой мы подготовили и внедрили несколько социально-значимых проектов, один из них был представлен на Международном и Всероссийском уровнях (Международные Айтматовские чтения и Поволжская конференция им. Н. И. Лобачевского) и отмечен дипломами 1 степени. Этот проект посвящен организации подвижных игр в школе во время перемен и основан на изучении традиций народных игр, он имеет не только теоретическую, но и практическую часть: авторы проекта подготовили мастер-класс, организовав подвижные игры более чем для 70 участников – получилось ярко, зрелищно, познавательно.

Мы стараемся организовать работу над социальными проектами таким образом, чтобы ребята заинтересовались темой, пополнили свои знания о культуре и традициях своего родного края. С этой целью мы проводим педагогические мастерские «Диалог культур». Применяя этнокультурный подход, воспринимаем детей как носителей определенной культуры, ценностей, традиций, обычаев, поэтому предлагаем проект, где они могут сами найти интересные факты, составить интересный маршрут, провести виртуальную экскурсию. Такая работа приносит значимый результат в виде интересного дела, которое вызывает интерес не только у создателя проекта, но и у участников.

В данной статье мы представим несколько свежих проектов, подготовленных учащимися под нашим руководством.

Один из последних проектов посвящен важной дате – 220-летию юбилею КФУ. Казанский университет празднует юбилей, но что современный среднестатистический казанский старшеклассник может рассказать о каком-нибудь памятнике, посвященном знаменитым людям, связанным с университетом, об истории их жизни в Казани? Какие достопримечательности связаны с ними?

Авторы проекта, ученики 8 класса, провели опрос среди 8-11 классов и выяснили, что учащиеся не владеют информацией. Поэтому следующий этап – сбор информации. Удалось собрать много интересных фактов: в числе студентов университета были писатели Сергей Аксаков, Лев Толстой, поэт Велимир Хлебников, мечтал учиться там Максим Горький. Муса Джалиль не был студентом университета, он учился на тюрко-татарском рабочем факультете Педагогического института, но как приглашенный лектор часто выступал перед студентами, поэтому аудитории университета хранят память и о нем. Из политиков отметили Владимира Ленина. Композитор Милий Алексеевич Балакирев, художник Валерий Иванович Якоби. Из ученых в первую очередь – выдающегося математика, ректора университета Николая Лобачевского. С университетом связаны имена всемирно известных ученых А. М. Бутлерова, А. Е. Арбузова, Е. К. Завойского, М. Т. Нужиной, выдающегося хирурга А. В. Вишневского. В XX веке здесь в университете работали всемирно признанные гении – Лев Ландау, Петр Капица, Николай Семенов и др.

Учащиеся сделали вывод, что наш город хранит память о многих прославленных личностях: на улицах Казани, да и в истории города оставили свой след поэты, писатели, политики, великие химики и математики и, конечно, другие деятели науки и искусства. Поэтому был важен такой проект, который в интересной форме знакомит жителей и гостей города с памятниками и монументами. Решили провести экскурсию в форме квеста или интерактивного маршрута. Эта идея показалась интересной. Задачи данного проекта были связаны с изучением технологии квеста, со сбором и анализом информации о памятниках, монументах,

скульптурах Казани, созданием маршрутного листа. Авторы квеста продумали маршрутную информацию, которая побуждает преодолеть маршрут, так как участники квеста смогут сами найти по «загадкам» нужное место на карте города.

Гипотеза, выдвинутая учениками: у истории создания памятников (существующих, утраченных, восстановленных, новых) тесная связь как с историческими событиями, так и с деятельностью Казанского университета. Данный проект, несомненно, имеет социальную значимость, так как учащиеся в ходе подготовки узнали много интересных фактов, создали свой продукт – квест, помогающий повысить культурный уровень и вызвать интерес к нашему городу, к его истории.

Еще один проект также имеет социальную направленность и тоже внедрен в практику нашей школы. Он способствует важному делу: помогает ученикам сохранить здоровье, восстановить силы после напряженного урока, почувствовать свой организм отдохнувшим, сменив умственную деятельность на физическую активность, причем сделав это максимально безопасно. Ученики педагогического класса для данного проекта изучили народные игры и на их основе создали организованные игры для школьных перемен. Этот проект способствует не только отдыху, но и укреплению социальных связей, учит ребят взаимодействовать в команде, помогать друг другу, дружить, ведь игра – это не только развлечение, но и воспитание, формирующее характер. Ученики младших классов не могут без активного движения. А если оно организовано грамотно, то это приводит к повышению настроения, улучшению морального и физического состояния, и в результате к большему желанию посещать уроки. Проект помог правильно организовать свободное время на перемене, чтобы движение было с пользой для здоровья и для укрепления дружеских связей, которые формирует игра.

Еще один проект связан с важной юбилейной датой 2025 года в истории нашей страны – 80- летием со дня великой Победы. Многие мероприятия будут посвящены памяти героев войны. Мы с учениками решили внести свой вклад и подготовить проект – создание сборника стихов нового формата, в котором будут стихотворения тех, кто не дожил до дня Победы, чьи сборники и собрания сочинений так и не увидели свет – это поэты-фронтовики Татарстана, погибшие на войне. Конечно, в библиотеках можно найти сборники Джалиля, Алиша, других поэтов. Но формат для нашего сборника был выбран другой: мы хотим, чтобы читатель почувствовал и представил этих поэтов живыми, молодыми, любящими. Для этого авторы проекта собрали самые яркие факты биографии, отрывки из писем, отдельные строки стихов – наиболее волнующие, портреты героев. **Проблема, решению которой посвящен проект**, следующая: читатель должен увидеть в них не классиков, далеких от нас по времени, а близких по духу и возрасту людей, как бы почувствовать биение их сердца. Тем более, что многие школьники знают только их имена по названиям улиц и памятников Казани. Авторы провели опрос, цель которого узнать, насколько знакома нашим старшеклассникам информация об этих поэтах, насколько знают они поэзию людей, в честь которых были названы улицы. Был проведен социологический опрос среди учеников 8-9 классов (всего 110 человек) со следующими вопросами: Каких поэтов-фронтовиков вы знаете? О каком из них вы могли бы подробнее рассказать? Какие стихотворения этих поэтов вы знаете? Почему их именами названы улиц? Опрос учеников показал, что 100 % учащихся нашей школы знают только Мусу Джалиля, в 15 ответах из 110 упоминались Алиш и Карим. А информацию более подробно не мог предложить ни один ученик. В качестве ответа были только общие слова: «Был героем. Погиб на войне». Эти выводы нас и привели к идее проекта. **Социальный эффект от его реализации** – это тесное знакомство школьников с творчеством и биографией поэтов-героев.

Целевые группы, на которые направлен проект, – это прежде всего старшеклассники, а также любая аудитория, которой интересна поэзия и культура родного края.

Героев Великой Отечественной войны много, авторы выбрали тему «Поэты-фронтовики родного края» неслучайно, ведь речь идет об особых героях: уважения достойны не только их мужество, их подвиги, но и их талант, их сочинения, строки стихотворений, где каждый читатель сможет за поэтическими образами увидеть любящее, трепетное сердце, живое чувство, дошедшее до нас сквозь время.

Механизм реализации проекта. Технология проекта:

- Работа с поэтическим наследием, анализ и выборка.
- Составление и оформление сборника и буктрейлера.
- Презентация сборника перед группами читателей (классные часы, «Разговор о важном», библиотечные уроки; общешкольные мероприятия).

Итак, наши проекты вызваны актуальными проблемами, требующими решения. Все они построены по одной технологии и следуют определенному механизму реализации: проводится опрос для выявления глубины проблемы, изучается литература по теме и проводится отбор информации, выбирается формат реализации и целевая аудитория, оценивается социальный эффект от его реализации. Данные проекты помогают приобрести ученикам положительный социальный опыт, получить мотивацию к успешной реализации и углублению своей разработки.

Список литературы

1. Терентьева, К.В. Социальное проектирование как социально-педагогическая технология работы со школьниками в рамках реализации ФГОС / К.В. Терентьева // Символ науки: международный научный журнал. 2016. № 6-2(18). С. 213-214.

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПЕРИОД СЕССИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Замалетдинова Наиля Шамелевна,

магистрант

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

zamaletdinova@ieml.ru

Аннотация. В статье раскрываются особенности психоэмоционального состояния студентов в период сессии в условиях инклюзивного образования и возможностью их диагностировать в кризисных ситуациях. Рассматривается период сессии как кризисная ситуация, требующая изучения психоэмоционального состояния и психологической поддержки студенческой молодежи.

Ключевые слова: студенты, инклюзивное образование, сессия, стресс, тревожность, психоэмоциональное состояние

THE STUDY OF THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF STUDENTS DURING THE SESSION IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Zamaletdinova Nailia Shamelevna

Master's student

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Kazan, Russia

От сессии до сессии живут студенты весело, а сессия всего 2 раза в год

Abstract. The article reveals the peculiarities of the psycho-emotional state of students during the session in inclusive education and the possibility of diagnosing them in crisis situations. The session period is considered as a crisis situation requiring the study of the psycho-emotional state and psychological support of students.

Keywords: students, inclusive education, session, stress, anxiety, psychoemotional state

Актуальность исследования заключается в необходимости изучения готовности студенческой молодежи в преодолении кризисных ситуаций в период сессии в условиях инклюзивного образования. Изучение таких состояний как стресс, тревожность при интенсивной подготовке, дефицита времени важно для разработки мер психологической поддержки для студенческой молодежи, что может привести к ухудшению психоэмоционального состояния.

Разработанность темы исследования: Проблема стресса в учебной деятельности рассматривалась в трудах А. Б. Холмогоровой, Г. Селье, Н. В. Тарабриной, Р. Лазаруса, а особенности эмоциональных состояний студентов изучали Г. С. Абрамова, А. О. Прохоров, К. Рифф. Однако вопрос динамики психоэмоционального состояния в период сессии по сравнению с семестром остается недостаточно исследованным.

Мы определили проблему исследования: каковы особенности психоэмоционального состояния студенческой молодежи в период сессии? В связи с этим выявились противоречия между необходимостью понимания особенностей психоэмоционального состояния студенческой молодежи в период сессии и возможностью их диагностировать в кризисных ситуациях. Была определена цель исследования: изучить особенности психоэмоционального состояния студенческой молодежи в период сессии. Объектом исследования является психоэмоциональное состояние студенческой молодежи, а в качестве предмета исследования можно использовать определение особенностей психоэмоционального состояния студенческой молодежи в период сессии.

Мы предположили, что гипотеза исследования может состоять из изучений особенностей психоэмоционального состояния студенческой молодежи в период сессии, которая будет эффективным если: изучены состояния студентов во время учебного семестра и во время экзаменационной сессии; проведен сравнительный анализ состояния двух временных периодов.

Мы определили сравнение групп по Т-критерию Стьюдента. Также были разрешены следующие задачи: изучены особенности современной студенческой молодежи; определены понятие психоэмоционального состояния в российской и зарубежной литературе; предполагается проведение эмпирического сравнительного анализа психоэмоционального состояния студенческой молодежи в период сессии и семестра. Разрабатываются рекомендации по выравниванию психоэмоционального состояния студенческой молодежи в период сессии (тренинговая программа).

Методологические основы исследования: исследование опирается на теорию стресса Р. Лазаруса; деятельностный подход А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна; концепцию эмоциональных состояний А. О. Прохорова; эмоционально-волевую регуляцию Л. С. Выготского, В. А. Иванникова.

Теоретическая значимость. Период сессии рассмотрен как кризисная ситуация, требующая психологического изучения в условиях инклюзивного образования. Обоснована связь между циклоидной акцентуацией и колебаниями эмоционального состояния в сессию. В акцентуации характера есть понятие циклоид, для которого характерно цикличность эмоционального состояния и зависит от жизненных циклов: в период подъема настроение улучшается в семестре, а в период спада – ухудшается в сессию, что является нормальным процессом циклоидности.

Практическая значимость. Результаты данного исследования могут использовать психологи, клинические психологи, педагоги-психологи, медицинские психологи для выравнивания психоэмоционального состояния студенческой молодежи в период сессии.

Новизна исследования состоит в том, что период сессии рассматривается как кризисная ситуация, требующая изучения психоэмоционального состояния студентов в сравнении с периодом обучения в семестре.

В первой главе нами рассмотрены теоретические основы изучения особенностей психоэмоционального состояния студенческой молодежи в период сессии, изучены особенности современной студенческой молодежи (бакалавриата и магистратуры), выявлено понятие психоэмоционального состояния в российской и зарубежной литературе, определено психоэмоциональное состояние студенческой молодежи.

Во второй главе нами проведено эмпирическое исследование особенностей психоэмоционального состояния студенческой молодежи в период сессии, описаны диагностические методики. В дальнейшем нам предстоит описать результаты диагностики в семестре и в сессию.

Для снижения психоэмоционального напряжения рекомендуется внедрять в учебный процесс методы психологической поддержки. Также важно развивать у студентов навыки саморегуляции и психологической гибкости. Ключевыми факторами, смягчающими негативные эффекты, являются психологическая поддержка со стороны вуза, педагогов и тьюторов, доступность адаптивных технологий и развитие навыков саморегуляции. Важное значение имеет также инклюзивная коммуникация, снижающая чувство изоляции.

Для улучшения психоэмоционального благополучия студентов необходимы: внедрение программ психологического сопровождения (тренинги, консультации); гибкий подход к организации сессии (альтернативные формы контроля, учет индивидуальных возможностей); повышение инклюзивной компетентности преподавателей; создание комфортной образовательной среды, минимизирующей стрессовые факторы.

Таким образом, исследование подтверждает необходимость комплексного подхода к поддержке студентов в условиях инклюзивного образования, особенно в периоды повышенной академической нагрузки, чтобы обеспечить равные возможности и сохранение психического здоровья всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Березина Т. Н. Образное моделирование как способ оптимизации психического состояния студента на экзамене / Т. Н. Березина, Г. А. Соколов // Психология и Психотехника. 2015. № 6. С. 611 – 620.
2. Величковская С. Б. Особенности проявлений стресса в период сессии у студентов с разным уровнем личностной тревожности / С. Б. Величковская, Т. О. Гребенникова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2018. Вып. 3(802). С. 150-165.
3. Доскин В. А. Профилактика экзаменационного стресса // Школа и психическое здоровье учащихся / В. А. Доскин / под ред. С.М. Громбаха. М.: Медицина, 1988. С. 147-160.
4. Есауленко И. Э. Взаимосвязь тревожности, страха и фрустрации с активностью симпатического отдела вегетативной нервной системы / И. Э. Есауленко, Ю. В. Щербатых Е. И. Ивлева // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. Воронеж: ВГМА им. Н. Н. Бурденко, 2001. №3. С.21-26.
5. Паранина Н. А. Развитие медиакультуры студентов средствами дистанционных образовательных технологий: автореферат диссертации кан. пед. наук. Казань (Приволж.) федер. ун-т. Казань, 2016. 22 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТЕЙ С РАС: ПРЕДИКТОР ИХ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Зиганшина Камилла Робертовна,

Лаборант-исследователь НИЛ «Комплексное сопровождение детей с РАС», студент кафедры психологии и образование специального образования Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Россия, Казань,

zigkamilla232002@gmail.com

Аннотация. В статье поднята проблема готовности детей с РАС к школьному обучению с помощью исследования образовательного потенциала. Проведено обследование группы детей в возрасте 6–7 лет по методике VB-MAPP и сравнение показателей готовности к школьному обучению среди детей с РАС. Данное исследование позволит подтвердить важ-

ность показателей образовательного потенциала, как основных предпосылок формирования у них навыков необходимых для обучения в школе.

Ключевые слова: образовательный потенциал, готовность к школьному обучению, РАС, дети с аутизмом, расстройство аутистического спектра

EDUCATIONAL POTENTIAL OF CHILDREN WITH ASD: A PREDICTOR OF THEIR READINESS FOR SCHOOLING

Ziganshina Kamilla Robertovna

Laboratory researcher at the Institute of Comprehensive Support for Children with ASD, student of the Department of Psychology and Special Education at the Institute of Psychology and Education Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia,
zigkamilla232002@gmail.com

Annotation. The article raises the problem of the readiness of children with ASD for schooling through the study of educational potential. A group of children aged 6-7 years was surveyed using the VB-MAPP method and school readiness indicators were compared among children with ASD. This study will confirm the importance of indicators of educational potential as the main prerequisites for the formation of skills necessary for learning in school.

Keywords: educational potential, school readiness, ASD, children with autism, autism spectrum disorder

Введение

Актуальность исследования готовности детей с расстройством аутистического спектра (РАС) к школьному обучению обусловлена ростом открытия ресурсных и автономных классов на базе общеобразовательных школьных учреждений по всей России. Недостаточное количество стандартизированных разработок является следствием недостаточной диагностической базы. Отечественная педагогика насчитывает множество методик, направленных на проверку готовности в рамках образовательного потенциала к школьному обучению. Однако ни одна из них в полной мере не соответствует критериям развития образовательного потенциала детей с РАС, необходимым для проверки их готовности к школе. Развитию образовательного потенциала посвящены работы И.А. Нигматуллина, где описаны 5 компонентов образовательного потенциала с дополнением специфики поведения детей с расстройством аутистического спектра.

Изложение основного материала исследования

Для подтверждения гипотезы о взаимосвязи образовательного потенциала и готовности к школьному обучению нами было проведено исследование детей 6–7 лет с РАС с помощью методики VB-MAPP.

Исследование проводилось на базе специального (коррекционного) детского сада для детей с РАС «МЫ ВМЕСТЕ», в нем приняло участие 30 детей в возрасте 6–7 лет. Большая часть выборки (90%) воспитывалась в данном учреждении с младшего дошкольного возраста, работа с данной группой детей проводилась группой специалистов: дефектологами, логопедами, психологами, нейропсихологами, поведенческими специалистами.

По итогам диагностики были выявлены следующие результаты: 6 детей (20%) достигли 1 уровня развития, самыми несформированными оказались показатели «Такт», «Поведение слушателя», «Социальные навыки». У 13 (43%) детей выявился 2 уровень развития с недостаточно развитыми сферами «Социальные навыки», «Интервербальные навыки» и «Лингвистика». 3 уровня развития достигло 11 (37%) дошкольников из выборки, у этих детей оказались недостаточно развиты сферы «Социальные навыки» и «Интервербальные навыки». Для всех трех групп характерен низкий уровень сформированности таких навыков как «Поведение слушателя», «Социальные навыки» и «Интервербальные навыки».

На недостаточную сформированность готовности к школьному обучению у детей 1 уровня указывают низкие показатели сфер «Такт» и «Поведения слушателя», дошкольники невербальны и наиболее отрешены от реальности. У детей 2 уровня показатели «Такта» выше, чем у детей первого уровня, но недостаточно сформированы интервербальные реакции. У 5 детей данного уровня было выявлено недостаточно сформированное навыков показателя «Имитации», в частности это неспособность выполнить действие по подражанию и моторная неловкость. Сформированность показателей, указывающих на предпосылки успешного вхождения в школьное обучение, указывает на высокий уровень образовательного потенциала. Дети 3 уровня показали наибольший уровень готовности к школьному обучению, у детей этого уровня хорошо сформированы академические навыки, однако слабо развиты социальные навыки.

Выделяют пять показателей образовательного потенциала, которые могут соответствовать показателям методики VB-MAPP. Показатели «Такт», «Поведение слушателя» и «Лингвистика» относятся к критериям речевого развития в рамках образовательного потенциала. «Социальные навыки» являются показателем социального поведения, а «Интервербальные навыки» направлением развития коммуникации по образовательному потенциалу. К направлению познавательного развития образовательного потенциала относится показатель «Визуальное восприятие», показатель «Имитации» соотносится с физическим развитием дошкольников.

Выводы

Таким образом, исследование позволило выявить связь образовательного потенциала и готовности к школьному обучению среди дошкольников 6–7 лет с РАС. Уровень образовательного потенциала является непосредственной предпосылкой к адаптации ребенка в школьной среде, формированию его способностей к генерализации навыков в различных сферах и усвоению академических знаний в условиях реализации АООП.

Уровень развития среди дошкольников с РАС, воспитывающихся в данном образовательном учреждении с младшего школьного возраста, значительно превышает уровень развития детей, недавно прибывших в детский сад. Данное сравнение является показателем данного образовательного учреждения как эффективной среды для развития аутичных детей. Наличие положительной динамики в развитии детей указывает на важность раннего вмешательства и поддержки, которые могут значительно улучшить когнитивные, социальные и эмоциональные навыки дошкольников с РАС.

Список литературы

1. Лубовский, Д.В. Школьная готовность детей: виды и соотношение с длительностью подготовки к школе / Д.В. Лубовский // Психологическая наука и образование. 2019. № 3(24). С. 43–51.
2. Нигматуллина, И. А. Особенности образовательного потенциала дошкольников с РАС / И. А. Нигматуллина, Н. А. Медова, Е. В. Дергачева, Г. А. Абаева, М. Ж. Токтабаев. Текст: непосредственный // Образование и саморазвитие. Казань: КФУ, Education & Self Development Volume 18, № 3, 2023 С.157-167. DOI: 10.26907/esd.18.3.10
3. Нигматуллина, И. А. Система комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: региональный опыт. // Образование и саморазвитие – 2022. № 3, Т. 17, DOI: 10.26907/esd.17.3.21 EDN AYSIQR
4. Никольская, О.С. Ребенок с аутизмом в обычной школе / О. С. Никольская, Т. Фомина, С. Цыпотан. Текст: непосредственный // М.: Чистые пруды, 2006. 32 с.
5. Черенева, Е.А. Модель организации комплексной системы помощи детям с расстройствами аутистического спектра в университете / Е.А. Черенева. Текст: непосредственный // Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки. 2019. № 1(3). С. 55-65. EDN VAJWOK.

АДАПТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Зияттинова Камиля Айдаровна,

магистрант

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

www.kamila2002@gmail.com

Аннотация. Статья направлена на изучение вопросов адаптации образовательной среды для младших школьников с расстройством аутистического спектра (РАС) в условиях инклюзивного образования. Рассматриваются особенности разработки учебных планов и программ, делается акцент на применении визуальных и тактильных методик обучения, формировании комфортной образовательной среды, особом подходе к обучению каждого ребенка, стимулировании социального взаимодействия, общении с законными представителями и специалистами. Особое значение придается установлению командной работы для реализации комплексного подхода в обучении детей с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: адаптация образовательной среды, инклюзивное образование, расстройство аутистического спектра, индивидуальные образовательные потребности, визуальные методы обучения, тактильные методы обучения

ADAPTATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN INCLUSIVE EDUCATION

Ziyattinova Kamilya Aydarovna,

student

Kazan Federal University

www.kamila2002@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the study of adaptation of the educational environment for junior schoolchildren with autism spectrum disorder (ASD) in the conditions of inclusive education. The features of curriculum and program development, the use of visual and tactile teaching methods, the creation of comfortable conditions for learning, an individual approach to each child, support for social interaction and cooperation with parents and specialists are considered. Special attention is paid to building partnerships and teamwork to ensure a comprehensive approach to teaching children with ASD.

Keywords: adaptation of the educational environment, inclusive education, autism spectrum disorder, individual educational needs, visual learning methods, tactile learning methods

Инклюзивное образование в настоящее время является важной направляющей в педагогике, которая стремится обеспечить равные возможности для получения знаний всеми детьми, вне зависимости от их физического состояния, интеллектуальных и эмоциональных особенностей. Наиболее затруднительный аспект в воплощении инклюзии заключается в адаптации образовательных условий для детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС). Это обуславливается тем, что дети имеют определенные потребности, которые требуют особого подхода, специальной подготовки учителей и школьного механизма работы. Формирование инклюзивной среды становится возможным, когда вся образовательная среда готова принять каждого ребенка, в том числе с особыми образовательными потребностями [4].

Ежедневно обучающиеся с расстройством аутистического спектра сталкиваются с множеством сложностей, обусловленных спецификой восприятия окружающей действительности, трудностями социального взаимодействия и коммуникации [1].

Работы таких известных исследователей, как Лео Каннер, Лорна Винг, Лев Выготский, акцентируют внимание на полноте проявлений аутизма и подчеркивают значимость своевременного вмешательства и предоставления поддержки для эффективной социализации детей. Для успешного образовательного процесса дети с РАС нуждаются в создании специально организационных условий, которые отражают как общие характеристики, так и уникальные потребности каждого ребенка. Эффективная реализация таких условий предполагает использование индивидуально подобранных методик, методов и приемов работы, приспособленных к особенностям развития. В соответствии с ФАОП, включение учеников с РАС в среду сверстников должно сопровождаться обязательной психологической и педагогической поддержкой для создания здоровой атмосферы в классе [2].

При разработке образовательного процесса для детей с РАС важно учитывать их особенности. Они часто демонстрируют пониженную познавательную активность и ограниченную сформированность социальных навыков общения со старшими. Для формирования комфортной учебной обстановки следует обращать внимание на характер взаимодействия ребенка с окружающим миром и факторы стресса, взяв в учет повышенную чувствительность к межличностному и сенсомоторному взаимодействию. Обеспечение комфортного и безопасного окружения для учащихся с РАС требует внимательной проработки сенсорной составляющей образовательного пространства. Организация среды должна учитывать сокращение отвлекающих факторов, обеспечение индивидуального пространства, создание комфортных зон отдыха и расслабления, позволяющие ребенку снять эмоциональное напряжение.

Индивидуализация образовательного процесса и развитие необходимых компетенций у педагогов играет ключевую роль в адаптации и интеграции детей с расстройством аутистического спектра [2]. Для решения этой цели создаются образовательные маршруты (ИОМ) с учетом потребностей, способностей и ограничения каждого ребенка, обучающегося в школе. Они существуют в положении гибкости учебного материала, методик и формата отбора информации в соответствии с потенциалом ребенка и применение особых процедур обучения. Процесс разработки требует соблюдения следующих аспектов:

1. Диагностика и оценка – осуществляется всесторонняя диагностика, включающая оценку уровня эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка. Для этого можно использовать шкалу наблюдения ADOS или ADI-R с целью определения степени выраженности симптомов.

2. Постановка целей – формирование индивидуальных целей обучения на основе результатов диагностики.

3. Выбор методов и технологий – подбор наиболее эффективных методов и технологий обучения. В работе с детьми с РАС часто используются поведенческие подходы такие как, АВА терапия (прикладной анализ поведения), метод визуальной поддержки и альтернативной коммуникации PECS, система жетонов и поощрения.

4. Взаимодействие с семьей ребенка – успешность реализации индивидуального образовательного маршрута во многом зависит от активного участия родителей (законных представителей). Они выполняют важную функцию, оказывая поддержку учебному процессу дома и обеспечивая непрерывность взаимодействия между школой и семейной обстановкой.

Разработка индивидуального образовательного маршрута требует междисциплинарного подхода, привлечения специалистов коррекционно-развивающего профиля работы (логопеды, дефектологи, психологи, педагоги) и плодотворного сотрудничества с семьями.

Также важным инструментом для улучшения коммуникации, понимания окружающей среды, организации повседневных действий детьми в работе используются визуальные поддержки и структурированный материал. Они помогают улучшить восприятие, обработку информации, снижая уровень активности и повышая предсказуемость событий. Примеры использования визуальных подсказок:

1. Картинки и символы. Последовательность картинок может наглядно продемонстрировать порядок выполнения задания или процедур, а карточки с изображениями еды помогут определиться с выбором обеда.

2. Расписание. Структурированная последовательность дня в картинках или таблиц смогут помочь ребенку ориентироваться во времени и понимать, какой урок следует дальше. Это снижает беспокойство и улучшает понимание последовательности событий.

3. Социальные истории. Краткие рассказы с иллюстрациями, разъясняющие социальные ситуации и нормы поведения, помогают детям с РАС реагировать на различные события, повышать самостоятельность, развивать навык общения, понимать и распознавать свои и чужие эмоции.

Таким образом, организация инклюзивного образовательного пространства для младших школьников с расстройством аутистического спектра (РАС) предполагает детального рассмотрения их потребностей и уникальных характеристик. Ключевыми факторами выступают:

1. Адаптация образовательного процесса, предусматривающая создание учебных планов и программ, интеграцию визуальных и тактильных методик обучения.

2. Формирование благоприятной образовательной среды, обустройство пространства с учетом принципа доступности и оснащенности.

3. Персонализированный подход, подразумевающий ориентацию на интересы каждого ученика с задействованием специальных пособий и технологий.

4. Взаимодействие с родителями с включением их в образовательный процесс и организацию совместной работы со специалистами (дефектологи, логопеды, психологи, социальные педагоги и т. д.)

Список литературы

1. Никольская, О.С. Специальная педагогика и психология. аутизм и расстройства аутистического спектра: учебник для СПО / О. С. Никольская, Р. Е. Баенская, М. Ю. Веденина, М. М. Либлинг. М.: Юрайт, 2025. 295 с.

2. Паранина Н. А. Профессиональные компетенции педагога, работающего в системе инклюзивного образования / Н. А. Паранина // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. Под научной редакцией Ю. В. Богинской. 2017. С. 220-223.

3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1023 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220005> (дата обращения: 04.03.2025).

4. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / С. В. Алехина [и др.]; под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2022. 151 с.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ДИСГРАФИЕЙ

Зотов Алексей Алексеевич,

студент третьего курса факультета психологии и педагогики
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
г. Казань, Россия
zotovaa@ieml.ru

Скоробогатова Анна Ильдаровна,

кандидат педагогических наук, доцент
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
г. Казань, Россия
skorobogatova@ieml.ru

Аннотация. В статье раскрывается специфика работы с обучающимися, имеющими дисграфию, обосновывается необходимость подготовки учителей русского языка к работе с данными детьми в средней школе, показывается необходимость дифференциации школьников на детей с пробелами в знаниях русского языка и детей, имеющих логопедический диагноз.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дислексия, дисграфия, ранняя диагностика, подготовка учителей

PREPARING RUSSIAN LANGUAGE TEACHERS TO WORK WITH STUDENTS WITH DYSGRAPHIA

Zotov Alexey Alekseevich,

third year student of the Faculty of Psychology and Pedagogy
Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov
Kazan, Russia
zotovaa@ieml.ru

Skorobogatova Anna Ildarovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov
Kazan, Russia
skorobogatova@ieml.ru

Abstract. The article reveals the specifics of working with students with dysgraphia, substantiates the need to prepare Russian language teachers to work with these children in secondary school, and shows the need to differentiate schoolchildren into children with gaps in their knowledge of the Russian language and children with a speech therapy diagnosis

Key words: inclusive education, dyslexia, dysgraphia, early diagnosis, teacher training

Учащиеся большего количества школ испытывают сильные трудности в освоении русского языка. Сложности отмечаются как в формулировании устных высказываний (о чем свидетельствуют результаты устных испытаний по русскому языку у учащихся 9-х классов), так и написание ими самостоятельных текстов (эссе, сочинений, изложений), диктантов. Анализ ошибок показывает, что часть из них не укладываются в понятия орфографии и грамматики. Дети могут ставить неправильно букву под ударением, путают в написании буквы, сходные по написанию, например буквы «Ш» и «Щ». Обращение к специалистам показывает, что вероятнее всего, мы имеем дело с ярко выраженной дисграфией. Однако учителя русского языка не ставят подобный диагноз. В некоторых случаях, дисграфия сопровождается дислексией.

Проблемам работы с обучающимися, имеющими дисграфию и дислексию, посвящено большое количество трудов. Например, в исследовании Игнатъева А.Е. [1] поднимается вопрос готовности педагогов младших классов к работе с обучающимися с дислексией и дисграфией. Здесь же автор поясняет особенности диагностики, а, главное, подчеркивает важность информированности учителей о данных диагнозах и формах их проявления, об обязательной подготовке и переподготовке учителей в целях удовлетворения образовательных потребностей учащихся. Отдельное внимание необходимо уделить тому факту, что «говорить о точном заключении (диагнозе) мы можем не раньше второго полугодия 2 класса. Дислексия и дисграфия диагностируются после полного обследования специалистами в области логопедии, нейропсихологии, медицины, чтобы исключить любые другие факторы, вызывающие подобные симптомы, такие как проблемы, связанные с сенсорными нарушениями – нарушениями слуха и зрения» [1, 130]. Автор уверяет, что диагностику необходимо начинать в дошкольный период, обследование должны проводить специалисты разных направлений. А дальше после определения диагноза, необходимо будет адаптировать образовательную среду, где ребенок будет получать необходимую поддержку и знания с учетом выявленного заболевания. При таком подходе должны быть налажены пути сотрудничества и взаимодействия дошкольной организаций, школой, а также организацией, которая будет вести нейропсихологическую и логопедическую диагностику. Педагогические кадры при этом должны быть знакомы и подготовлены к работе с учениками с дислексией и дисграфией, иными словами, должны быть компетентны в данной области.

В работе д.пед.н., проф. Ахметовой [2] представлен перечень тех компетенций, которыми необходимо владеть педагогу в своей профессиональной деятельности, в том числе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Также уделяется особое внимание одной из главных целей работы с обучающимися с овз – это их социализация. То есть необходимость подготовки условий для благоприятной и успешной их адаптации. Коллектив авторов Казанского инновационного университета успешно занимается проблемами инклюзивного образования, и в одном из своих исследований представляет ряд конкретных технологий по работе с детьми в инклюзивной образовательной среде [3].

Однако очень небольшое количество исследований посвящено проблемам работы с детьми, уже перешедшими в среднее звено школы и при этом испытывающими достаточно серьезные трудности при письме. Автор Акимова Е.С. в своей работе [4] ставит вопрос о необходимости учета диагноза при обучении школьников русскому языку, описывает трудности, возникающие у ребенка при письме, анализирует виды дисграфии и дает некоторые практические рекомендации по работе с детьми.

Регулярно публикуются работы, посвященные дислексии и дисграфии, способам профилактики и диагностики, однако исследований, посвященных подготовке будущих учителей русского языка к работе с детьми, имеющими признаки дисграфии и дислексии, недостаточно для того, чтобы можно было говорить о том, что будущий преподаватель русского языка в данной сфере был компетентен.

Целью данного исследования является рассмотрение методов подготовки педагогов к работе с детьми, имеющими диагноз «дисграфия», обоснование необходимости включения соответствующих дисциплин в учебный план подготовки учителей начальных классов и учителей русского языка, а также повышения квалификации педагогических кадров.

Изучив небольшое количество работ, становится очевидно, что на сегодняшний день работа педагога – это не просто взаимодействие с детьми и их сопровождение, это большая система различных действий, каждое из которых требует определенного уровня подготовки. В случае, если предстоит работа с детьми с дисграфией или дислексией, то необходимо понимать, что в конкретной ситуации объем работы предстоит не на год и не на два, требуются специалисты в сфере педагогики, логопедии, нейропсихологии, необходимо обязательное взаимодействие между специалистами образовательной организации.

Решение проблемы недостаточной компетентности учителей русского языка в сфере работы со школьниками, имеющими дисграфию, видится в обязательном включении учеб-

ный план соответствующего профиля подготовки дисциплин, связанных с работой с детьми, имеющими логопедические проблемы. Данный курс должен носить практикоориентированный характер и включать в себя анализ детских работ, обсуждение с практикующим логопедом наиболее часто встречающиеся проблемы школьников. Предполагается, что в этот же курс обучения русскому языку целесообразно включить тему, связанную с диагностикой возникновения систематических проблем в освоении русского языка с целью дифференциации детей, имеющих пробелы в знаниях русского языка и детей, имеющих логопедический диагноз. Зачастую педагог теряется в определении вида ошибки и искренне недоумевает: «Неужели так можно было ошибиться» или «как можно было поставить не ту букву»? Ряд преподавателей уже слышал о существовании таких диагнозов, как дисграфия и «дислексия», и может возникнуть другая краснота – любая ошибка сразу объявляется признаком логопедического диагноза. Поэтому так важны именно практические занятия с педагогами, анализ работ знакомых им учеников.

Также в практическую деятельность учителей русского языка необходимо добавить организацию специальных семинаров и мастер-классов с целью обучения их работе с детьми, имеющими дисграфию и дислексию. Само обучение можно проводить с педагогом, работающим как в среднем звене, так и (что более целесообразно) с учителями начальных классов. Необходимо в каждой школе наладить систематическое взаимодействие учителей-предметников среднего звена и учителей начальной школы именно в вопросах психолого-педагогического сопровождения образования обучающихся с дисграфией и дислексией.

В работе с детьми с дислексией и дисграфией очень важна ранняя диагностика, поэтому учителя начальных классов и учителя русского языка могут рекомендовать родителям обратиться к логопеду. В данном случае рекомендации, которые услышит родитель от учителя своего ребенка, могут быть восприняты более доброжелательно, так как педагог выступает в интересах школьника.

Безусловно, проблема помощи в освоении русского языка детям, имеющим диагноз «дисграфия», не исчерпывается подготовкой учителей русского языка. Даже абсолютно точно зная, что у данного школьника стоит определенный диагноз, педагог не может выйти за рамки установленных нормативов выставления отметок. Специфика подготовки к итоговой государственной аттестации, годовым контрольным работам также налагает определенные требования. Однако педагогическое сопровождение обучения школьников станет более качественным, практикующие учителя смогут объяснить родителям детей особенности организации обучения.

Таким образом, систематизированная подготовка учителей русского языка к работе со школьниками, имеющими диагноз «дислексия» и «дисграфия» поможет оптимизировать процесс ранней диагностики, профилактики и коррекции этих нарушений, будет способствовать повышению качества преподавания русского языка в средней школе.

Список литературы

1. Игнатъев, А. Е. Педагогические условия развития готовности учителей начальных классов к работе с детьми с дислексией и дисграфией / А. Е. Игнатъев // Педагогическое образование и наука. 2023. № 2. С. 129-132.
2. Ахметова, Д. З. Теоретические и практические аспекты готовности педагогов к профилактике и преодолению дислексии и дисграфии в условиях инклюзивной образовательной среды / Д. З. Ахметова // Педагогическое образование и наука. 2022. № 3. С. 94-98.
3. Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие / Д. З. Ахметова (рук. авт. кол.) [и др.]; Институт экономики, управления и права (г. Казань), Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. 276 с.
4. Акимова, Е. С. К проблеме обучения детей русскому языку с нарушением письма, связанным с дисграфией / Е. С. Акимова, И. В. Михалец // Философия образования в отече-

ственной культурно-исторической традиции: история и современность: сборник статей VIII Всероссийской научно-практической конференции посвященной памяти доктора философских наук, профессора Андрея Александровича Гагаева, Пенза, 18–19 февраля 2022 года / под науч. ред. П. А. Гагаева. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2022. С. 7–12.

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОРГАНИЗАТОРОВ МАССОВЫХ СПОРТИВНО-КУЛЬТУРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Зотов Михаил Владимирович,

аспирант

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

october@bk.ru

Аннотация. Автор раскрывает в статье сущность межкультурной коммуникативной компетентности. С опорой на исследования Л. Анолли раскрыты особенности невербальной коммуникации, принятые в разных культурах. Описана технология развития межкультурной коммуникативной компетентности у организаторов массовых спортивно-культурных мероприятий.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетентность, организаторы, массовые спортивно-культурные мероприятия

INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE DEVELOPMENT IN MANAGERS OF MASS SPORTS AND CULTURAL EVENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Zotov Mikhail Vladimirovich

Postgraduate student

Kazan Innovative university named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

october@bk.ru

Abstract. The author reveals the essence of intercultural communicative competence in the article. Based on the research of L. Anolli the features of non-verbal communication in different cultures are revealed. The technology of developing intercultural communicative competence in managers of mass sports and cultural events is described.

Keywords: intercultural communicative competence, organizers, mass sports and cultural events

Введение

В современных условиях в России популярными становятся массовые спортивно-культурные мероприятия, направленные на укрепление имиджа России на международной арене, приобщение молодого поколения к традиционным культурным ценностям, укрепление межкультурного диалога. К таким мероприятиям, прошедшим в 2024 году, можно отнести: Всемирный фестиваль молодежи – 2024 (г. Сочи), XVI саммит БРИКС (г. Казань). Было запланировано проведение Всемирных игр дружбы – 2024, однако они были перенесены Указом Президента РФ на более поздний срок. Всемирный фестиваль молодежи-2024 – наиболее наглядный пример мероприятия, «имеющего этнокультурную направленность, нацеленность на укрепление межгосударственных связей, обогащение культурного опыта его участников» [3, с. 224].

При проведении подобных мероприятий большая нагрузка ложится на главных его организаторов. Помимо владения навыками стратегического и ситуативного управления, умения работать в команде и выполнять сложные нагрузки, организаторам подобных мероприятий необходимо обладать навыками межкультурной коммуникации. Это особенно актуально при проведении мероприятий, в которых принимают участие иностранные делегации.

В ряде исследований отмечено, что понятие «коммуникативная компетенция» включает в себя несколько составляющих: лингвистический (лексический и грамматический), дискурсивный, социолингвистический, социокультурный и стратегический компоненты [4]. И. Г. Морозова отмечает, что межкультурная коммуникативная компетенция позволяет организаторам массовых мероприятий устанавливать взаимоотношения с представителями разных культур – признавать их культурные ценности, толерантно относиться к культурным различиям в манере общения, стилях поведения [2].

Организаторы мероприятий международного характера общаются с представителями иностранных делегаций из сферы культуры, спорта, науки, бизнеса из разных стран. Их умение выстраивать корректное общение с ними должно быть основано на знаниях иностранного языка, на соблюдении норм международного этикета общения. Также в процессе общения необходимо учитывать особенности невербальной коммуникации в разных культурах. Л. Анолли отмечает, что разным культурам свойственны разный темпоральный ритм, физиографические и идеографические жесты, зрительный контакт, социальная улыбка, особенно сти проксемики (использование личного пространства), хаптики (действия с телесным контактом), культура молчания. Например, «некоторые североевропейские, азиатские и индийские народы соблюдают большое межличностное пространство, непрямой угол зрения, и любое сокращение межличностной дистанции воспринимается как вторжение; напротив, некоторые арабские, южно- и латиноамериканские народы отличаются культурой близости, а расстояние между людьми считается признаком холодности и враждебности» [1, с. 258]. Культуральные различия связаны с разными особенностями взгляда (направление, частота, длительность). Например, «в арабской и южноамериканской культурах зрительному контакту и его длительности придают огромное значение, считая их знаком внимания, искренности, доверия и интереса по отношению к собеседнику» [1, с. 257].

Разработанная нами технология развития межкультурной коммуникативной компетентности у организаторов массовых спортивно-культурных мероприятий включает в себя следующие этапы:

1. Знакомство организаторов мероприятий с основами делового общения и межкультурной коммуникации.
2. Обсуждение кейсов, направленных на преодоление конфликтных ситуаций.
3. Ролевая игра «Общаемся с иностранной делегацией», в процессе которой участники делятся ролями (например, иностранный спикер и волонтер, хореограф и постановщик на площадке).
4. Обсуждение сложных вопросов при проведении занятий. Выработка рекомендаций по улучшению межкультурной коммуникации.

В процессе проведения занятий предполагается проигрывать наиболее типичные ситуации: встреча гостей в аэропорту, заселение в отель, обсуждение плана выступления, подписание предстоящих документов и другие.

Выводы

Межкультурная коммуникативная компетенция является важнейшей составляющей общей профессиональной компетенции организаторов массовых спортивно-культурных мероприятий. От того, насколько эффективно будет построен процесс общения с представителями иностранных делегаций, зависит и эффективность проведенного мероприятия, и имидж самой организации, ответственной за подготовку подобного масштабного события международного характера.

Список литературы

1. Анолли, Л. Психология культуры / пер. с итал. Х.: Изд-во Гуманитарный центр / Ю. С. Вовк, 2016. 480 с.
2. Морозова, И. Г. Организационно-педагогические условия реализации проектов обучения иностранных студентов с применением дистанционных образовательных технологий: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Морозова Илона Геннадьевна. Казань, 2014. 231 с.
3. Морозова, И. Г. Всемирный фестиваль молодежи как способ организации культурного и образовательного пространства для молодежи стран мира / И. Г. Морозова // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы XIII Международной научно-практической конференции, Казань, 11–13 марта 2024 года. Казань: Издательство «Познание», 2024. С. 223–225.
4. Наролина, В. И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста / В. И. Наролина // Психологическая наука и образование. 2010. Том 2. № 2. С. 1–13.

УГАДЫВАЮЩЕЕ ЧТЕНИЕ КАК ОСНОВНОЕ ПРОЯВЛЕНИЕ ДИСЛЕКСИИ: ЛИКБЕЗ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

Игнатьев Артем Евгеньевич,

старший преподаватель кафедры теоретической и инклюзивной педагогики
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
г. Казань, Россия
aignatev@ieml.ru

Аннотация. Статья посвящена особенностям угадывающего чтения, характерного для детей с дислексией. В ней подробно описываются механизмы, вызывающие данное явление, а также его влияние на навыки чтения. Автор предлагает методические рекомендации для педагогов, которые помогут более эффективно сопровождать учеников, сталкивающихся с трудностями в освоении чтения. Обсуждаются диагностические подходы и практические советы. Данная статья будет интересна не только педагогам, но и родителям с целью лучшего понимания проблем, с которыми могут столкнуться их дети, а также путей их преодоления.

Ключевые слова: дислексия, нарушения письменной речи, угадывающее чтение, учителя, педагоги, логопедия, инклюзия

GUESSING READING AS A PRIMARY MANIFESTATION OF DYSLLEXIA: A LECTURE FOR TEACHERS

Ignatiev Artem Evgenyevich,

Senior lecturer at the Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy
Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov
Kazan, Russia
aignatev@ieml.ru

Abstract. The article is dedicated to the characteristics of guessing reading, typical for children with dyslexia. It provides a detailed description of the mechanisms that cause this phenomenon, as well as its influence on reading skills. The author offers methodological recommendations for educators to more effectively support students facing difficulties in mastering reading. Diagnostic approaches and practical tips are discussed, aimed at creating a more favorable learning environment. This article will be of interest not only to teachers but also to parents, in order to better understand the problems their children may encounter and the ways to overcome them.

Keywords: dyslexia, written language disorders, guessing reading, teachers, educators, speech therapy, inclusion.

Чтение является одним из важнейших навыков, способствующих формированию когнитивных способностей обучающихся [2]. Оно способствует обогащению индивидуального опыта, а также развитию критического мышления и формированию основ успешной профессиональной деятельности в будущем. Чтение рассматривается не только как навык декодирования текста, но и как комплексное действие, требующее активного участия высших психических функций.

Исследования, проведенные в разное время российскими и зарубежными учеными, показывают, что уровень чтения напрямую влияет на способность учащихся к обучению. В исследованиях Л.С. Выготского неоднократно подчеркивалась значимость социокультурного контекста для развития мышления и способности к пониманию прочитанного текста. Л.С. Выготский говорил о том, что чтение не просто передает информацию, но и способствует внутреннему развитию личности.

Чтение также влияет на формирование других учебных навыков. Дети, у которых навык чтения находится на значительном уровне, демонстрируют высокие результаты и в других академических областях, таких как естественные и точные науки. Навык чтения связан со способностью к звуко-буквенному анализу, синтезу, а также с критическим восприятием информации, что, несомненно, определяется качеством образовательного процесса.

На сегодняшний день в свете современных требований, предъявляемых к образовательным стандартам, данная проблема становится особенно актуальной [5]. А. Н. Леонтьев считал, что успешное чтение невозможно без развитых фонематических операций и способности к обработке языковых единиц. Таким образом, работа над развитием навыка чтения должна начинаться уже с дошкольного возраста.

Такие исследователи, как Ж. Пиаже и М.К. Бабанский, указывали на необходимость ранней диагностики и устранения предпосылок нарушенного чтения, что позволит избежать негативных последствий в будущем.

Австралийские психологи Х. Н. Ван Леувен и С. Н. Кайл указывают на тесную взаимосвязь между чтением и креативностью. В своих работах авторы отмечают, что чтение способствует расширению кругозора и повышает способность к усвоению новых знаний, что, в свою очередь, положительно сказывается на уровне креативного мышления обучающихся.

Важным аспектом исследования уровня чтения является его социальная составляющая [3]. Российский социолог Н. Н. Талызина отмечает, что уровень читательской активности коррелирует с культурным уровнем и уровнем образованности населения. Эффективная стратегия формирования навыка чтения оказывает положительное влияние на общее развитие образования и социальной интеграции.

Чтение представляет собой важный показатель успешности образовательного процесса. Оно не только влияет на академическую успеваемость, но и служит фундаментом для формирования социальных навыков и критического мышления. Для создания условий гармоничного развития личности и ее социализации необходимы: компетентная подготовка педагогов и психологов в этом направлении, подбор методов обучения, с учетом индивидуальных потребностей и особенностей учащихся, а также повышение уровня читательской культуры [4].

Дислексия, являющаяся специфическим нарушением письменной речи, представляет собой одну из наиболее распространенных причин снижения школьной успеваемости. По статистике, от 5 до 15 % детей школьного возраста сталкиваются с этой проблемой в различных проявлениях. Такая разница в показателях может быть обусловлена разными критериями диагностики, которые используются в различных странах.

Исследования, проведенные Американской ассоциацией дислексии, показывают, что данное нарушение встречается примерно у 10 % населения. Как отмечает английский психолог Розмари С. Коттингем, многие дети с дислексией остаются невыявленными в связи с тем,

что наблюдается низкий уровень осведомленности об этом расстройстве как среди учителей, так и среди родителей.

По статистике, дислексия чаще встречается у мальчиков, чем у девочек. По данным Дж. Р. Фридмана, соотношение между мужским и женским полом, у которых отмечается дислексия, варьируется от 2:1 до 3:1. Это может повлиять на подходы к обучению и коррекционной работе, создавая дополнительные трудности и для выявления дислексии.

Наиболее распространенной и специфической особенностью при дислексии является угадывающее чтение. Ребенок заменяет или искажает слова во время чтения, додумывает окончания, меняет вторую часть слова. Такая особенность, встречающаяся при чтении, может рассматриваться как защитный механизм, который позволяет детям с дислексией компенсировать трудности, связанные с декодированием слов, но данный подход к чтению имеет свои последствия, так как он не способствует полноценному овладению навыком чтения.

С течением времени, стало очевидно, что угадывание может стать своеобразной «фасадной» стратегией, которая позволяет ребенку «смягчить» трудности, связанные с чтением. Очень часто у таких учащихся наблюдаются трудности с фонематическим восприятием, что затрудняет их возможность распознавать не только слова, но и буквы. Компенсируя данные трудности, дети начинают использовать контекстуальные и визуальные подсказки, чтобы угадать, какое слово должно стоять в данном месте.

Классификации дислексии и ее формы позволяют углубиться в вопросы, связанные с особенностями чтения у таких детей. Например, фонологическая дислексия обусловлена нарушением способности к анализу звукового состава слова, а при оптической дислексии наблюдаются трудности, связанные с недоразвитием зрительного восприятия. Угадывающее чтение чаще всего наблюдается именно при фонологической дислексии, так как ребенок не имеет возможности корректно декодировать слова.

Важным аспектом исследования особенностей, связанных с угадывающим чтением у детей школьного возраста, является его корреляционная зависимость с обучением и школьной успеваемостью. У таких детей часто остаются неразвитыми необходимые навыки что может привести к снижению показателей в других предметных областях.

Одним из ведущих подходов в работе с детьми с дислексией является индивидуальный подход [3]. При работе с такими детьми необходимо учитывать не только степень нарушения, но и психоэмоциональные особенности ребенка, уровень его мотивации и самооценку. Создание благоприятной среды для таких детей помогает преодолевать некоторые барьеры, с которыми сталкиваются учащиеся, испытывающие трудности при чтении.

Значительная роль в коррекционном процессе отводится родителям [1]. Без их активного участия в образовательном и коррекционном процессах, трудно говорить о положительной динамике. Формирование положительного отношения к чтению и вовлечение ребенка в данный процесс в домашних условиях способствует повышению шансов на успех в преодолении данной трудности. Образовательные инициативы, целью которых является предоставление педагогам и родителям детей с дислексией информации о данном нарушении, становятся важным шагом на пути к созданию инклюзивной образовательной среды.

Работа с детьми, испытывающими трудности при чтении, требует от педагогов специальных подходов, направленных на развитие полноценного восприятия текста ребенком.

1. Оценка и диагностика уровня чтения. Первым шагом в работе с детьми, у которых отмечается угадывающее чтение или любой другой признак дислексии, является тщательно проведенная диагностика как речевых, так и неречевых функций. Здесь используются задания, направленные на выявление понимания прочитанного текста, техники, скорости чтения и компонентов речевой системы, особенно фонематических операций. Это поможет определить уровень выраженности нарушения и построить дальнейший образовательно-коррекционный маршрут, опираясь на индивидуальные образовательные потребности ученика.

2. Выработать систему оценивания. Постоянные неудовлетворительные оценки в дневнике ребенка не приведут к желанию их поскорее исправить, а наоборот – сформируют

негативизм к учебе. Необходимо выработать систему, при которой у детей, испытывающих трудности при чтении, обязательно будут положительные отметки, мотивирующие их.

3. Адаптировать правила. Детям с дислексией сложно воспринимать вербальную информацию. Заученные правила не помогут им грамотно читать и писать. Всю информацию необходимо подкреплять примерами и изобразить графически.

3. Облегченное домашнее задание. Дети с нарушениями письменной речи быстрее утомляются, чем нормотипичные дети. Не стоит их загружать многочисленными дополнительными заданиями и тренировочными прописями. Родителям нужно объяснить, что не стоит выполнять домашнее задание сначала на черновике: к моменту переписывания в тетрадь ребенок устанет и сделает еще больше ошибок. Лучше всего ограничивать выполнение домашнего задания по времени.

4. Разные цвета на доске. Если на доске много информации, лучше писать каждую строчку разным цветом. Это касается как текста, написанного мелом, так и презентаций и интерактивных досок. Также необходимо давать достаточно времени, чтобы ученик успел переписать текст.

5. Разноуровневые задания. Если у ребенка много ошибок в работе, значит, нужно дать ему задание полегче, чтобы он смог получить положительную оценку. Стоит разделить уровни домашних заданий на три типа: 1, 2, 3. Когда ребенок научится справляться с 1 уровнем, то можно переходить к последующему.

Таким образом, успешная работа с детьми, у которых наблюдается угадывающее чтение, требует от педагогов комплексного и системного подхода, основанного на знаниях в области общей педагогики и психологии, инклюзивной и коррекционной педагогики, нейропсихологии. Только так можно качественно улучшить навыки чтения у детей с дислексией и обеспечить их успешную интеграцию в образовательную систему.

Список литературы

1. Бикбаева, М. Р. Социализация нормотипичных студентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде колледжа и вуза / М. Р. Бикбаева, С. Ю. Гордеева // Педагогическое образование и наука. 2023. № 2. С. 138-142. DOI 10.56163/2072-2524-2023-2-138-142. EDN TUHEIH.

2. Гордеева, С. Ю. Актуальные проблемы социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья / С. Ю. Гордеева // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции, Ялта, 25–27 мая 2023 года / под науч. ред. Ю. В. Богинской. Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2023. С. 93-95. EDN QEFZPC.

3. Организация системы дополнительного образования детей в библиотеках Российской Федерации: Методические рекомендации. М.: Федеральное государственное бюджетное учреждение культуры «Российская государственная детская библиотека», 2017. 62 с. EDN UXRXYB.

4. Паранина, Н.А. Развитие коммуникативной культуры педагогов профессионального и высшего образования как педагогическая проблема / Н. А. Паранина, Н. В. Климко // Педагогическое образование и наука. 2022. № 3. С. 102-107. DOI 10.56163/2072-2524-2022-3-102-107. EDN AJAAGW.

5. Технологии инклюзивного образования: Научно-методическое пособие / З. Г. Нигматов, Д. З. Ахметова, О. А. Козырева [и др.]. Казань: Издательство «Познание», 2016. 204 с. (Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования). ISBN 978-5-8399-0602-0. EDN ZUUPER.

ПОЗИТИВНЫЙ ИНТЕРЕС КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР ДЛЯ УСПЕШНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Кабинова Альбина Александровна,

Старший преподаватель

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

solteeva@ieml.ru

Суючева Диляра Таировна,

кандидат физико-математических наук, доцент

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

dsuyucheva@ieml.ru

Аннотация. У детей с особенностями развития зачастую возникают трудности в процессе обучения. Позитивный интерес является одним из ключевых факторов, мотивирующих таких учащихся. В статье приведен краткий обзор причин формирования позитивного интереса в выстраивании образовательной траектории для детей с особенностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, позитивный интерес, факторы формирования интереса

POSITIVE INTEREST AS A LEADING FACTOR FOR A SUCCESSFUL EDUCATIONAL PROCESS IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Kabirova Albina Alexandrovna,

Senior Lecturer

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Kazan, Russia

Suyucheva Dilyara Tairovna,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Kazan, Russia

Abstract. Children with special needs often have difficulties in the learning process. Positive interest is one of the key motivating factors for such students. The article provides a brief overview of the reasons for the formation of positive interest in building an educational trajectory for children with disabilities.

Keywords: inclusive education, educational technology, interactive technology, case-study, portfolio

У детей с особенностями развития зачастую возникают проблемы в процессе обучения. Это может быть связано как со сложностью освоения учебного материала, так и с уровнем адаптации к образовательной среде, трудностями в коммуникации с педагогами и другими учащимися. Для того, чтобы помочь ребенку справиться с данной проблемой, необходимо создать условия, способствующие освоению учебной программы. Позитивный интерес является одним из ключевых факторов, мотивирующих таких учащихся. В статье приведен краткий обзор причин формирования позитивного интереса в выстраивании образовательной траектории для детей с особенностями.

Согласно данным нейрофизиологии, еще И. П. Павлов в группе индивидуальных безусловных рефлексов выделял исследовательский рефлекс и рефлекс игры. В более поздней классификации П. В. Симонова рассматривается группа безусловных рефлексов саморазвития, куда входят исследовательский, имитационный, игровой рефлекс а также рефлекс пре-

одоления сопротивления. С точки зрения П. В. Симонова, данные рефлексы направлены на освоение новых пространственно-временных сред и не сводятся к другим потребностям организма [1]. Актуализация любой потребности приводит к целенаправленному поведению человека, направленному на удовлетворение возникшей потребности.

Согласно П. В. Симонову "Мотивация – физиологический механизм активирования хранящихся в памяти следов (энграмм) тех внешних стимулов, которые способны удовлетворить имеющуюся у организма потребность, и тех действий, которые способны привести к удовлетворению этой потребности." [1]. В возникновении мотивации важную роль играют гипоталамические центры, лимбические структуры, гиппокамп и кора больших полушарий. Таким образом с одной стороны интерес к новому может реализовываться на уровне безусловного исследовательского рефлекса, так и на уровне условного рефлекса закрепляется память о реализации состояний ранее осуществленной потребности в познании. А сам процесс возникновения интереса можно рассматривать как сложный психофизиологический процесс, направленный на реализацию состояния удовлетворенности.

Особое внимание изучению интереса мы видим в работах А. Н. Леонтьева. В своей работе «Психологическое исследование детских интересов во Дворце пионеров и октябрят» он исследует феномен интереса у детей младшего школьного возраста. Показано, что интерес, возникший у ребенка вне сферы обучения, может быть использован для последующей мотивации в учебе. Он пишет «... именно для того, чтобы ребенок интересовался всем разнообразным и богатым миром, надо, чтобы он научился интересоваться отдельными конкретными видами деятельности». В данной работе особое внимание уделяется вопросу возникновения активного интереса, его удержанию. Важным замечанием является то, что интерес создается в деятельности. Уровень интереса имеет динамический характер. Более устойчивый интерес возникает в случае, когда деятельность становится осмысленной, а процесс осознается как часть движения к большой, но вполне ощутимой цели [2].

В своей статье [3] М. А. Пастушкова проводит анализ понятия «познавательный интерес». Она показывает, что данный вид интереса является ведущим фактором учебно-педагогической деятельности. Во всех рассмотренных подходах отмечается эмоциональная составляющая познавательного интереса. Можно сказать, что позитивные эмоции, связанные с познавательной деятельностью, подкрепляют интерес познания, и уже этот интерес становится ведущим мотивом дальнейшей познавательной активности.

Особое внимание уделяется трем уровням развития познавательного интереса. Если на первом уровне интерес может быть проявлением любопытства, удовлетворяющее потребность в получении впечатлений, то на втором уровне это уже любознательность. Интерес расширяется до объекта познания в целом, и это может выражаться в склонности к каким-то предметам. На втором уровне эмоции все также значимы для осуществления деятельности познания. И третий уровень – это уже глубокий, целенаправленный интерес, и уже осмысленная познавательная деятельность приводит к результатам, дающим эмоциональное удовлетворение.

Если обобщить все вышеизложенное в контексте образовательного процесса в инклюзивной среде, то можно отметить важность роли позитивного интереса в процессе познания. Найдя личный интерес ребенка к каким-то явлениям процессам жизни, пусть даже отвлеченным от предмета изучения, педагог может опираться на него на первом уровне формирования познавательного интереса. Так ребенок, получая позитивный эмоциональный опыт в процессе обучения, будет готов идти за наставником. Тогда возможно развить этот интерес до более широкой сферы, найдя точки соприкосновения с образовательной траекторией. И в последующем у обучающегося сформируется активный познавательный интерес, а возможно и навык обучения, базирующийся на устойчивом познавательном интересе.

Список литературы

1. Ковалева, А. В. Нейрофизиология, физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем: учебник для академического бакалавриата / А. В. Ковалева. М.: Юрайт, 2025. 324 с.
2. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения: сборник / ред. Д. А. Леонтьев, А. А. Леонтьев. М.: Смысл. 2009. 170с.
3. Пастушкова, М. А. Познавательный интерес как один из ведущих факторов эффективной учебной деятельности в психолого-педагогической литературе// Инновации в воспитательно-образовательном процессе: материалы регионального научно-практического семинара, 22 апреля 2016 г. / отв. ред. Л. Д. Рогозина. Мурманск: МАГУ, 2016. С. 85–89.

ИНКЛЮЗИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ, СКЛОННЫМИ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

Кабирова Альбина Александровна,

старший преподаватель

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

solteeva@ieml.ru

Климанова Наталья Георгиевна,

кандидат психологических наук, доцент

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

klimanova@ieml.ru

Наживин Глеб Олегович,

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

nazhivingo@ieml.ru

Аннотация. Статья раскрывает проблему интернет-зависимости в среде подростков в рамках инклюзивного образования. Разбираются ключевые факторы проявления цифровой аддикции, отражая возрастные особенности. Особое внимание уделяется связи между интернет-зависимостью и дефицитом социальных навыков у подростков с особыми образовательными потребностями. В статье подчеркивается важность концентрации на осознанном использовании цифровых технологий с учетом принципов инклюзии.

Ключевые слова: интернет-зависимость, подростковый возраст, цифровая социализация, профилактика аддикций, психологические типы зависимости

INCLUSIVE STRATEGIES FOR WORKING WITH TEENAGERS PRONE TO INTERNET ADDICTION

Kabirova Albina Alexandrovna,

Senior lecturer

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

solteeva@ieml.ru

Klimanova Natalia Georgievna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

klimanova@ieml.ru

Najivin Gleb Olegovich,

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

nazhivingo@ieml.ru

Annotation. The article reveals the problem of Internet addiction among adolescents within the framework of inclusive education. The key factors of digital addiction are analyzed, reflecting age characteristics. Special attention is paid to the relationship between Internet addiction and a lack of social skills in adolescents with special educational needs. The article highlights the importance of focusing on the conscious use of digital technologies, taking into account the principles of inclusion.

Keywords: internet addiction, adolescence, digital socialization, addiction prevention, psychological types of addiction

Цифровое пространство, которое проникает во все большие сферы жизни современного человека не только облегчает жизнь и открывает новые перспективы, но и приводит к появлению новых трудностей. Такая ситуация в первую очередь касается углубления такой проблемы как зависимость от цифровой среды. Эта проблема сейчас наблюдается у представителей практически всех возрастных групп: от дошкольников, «зависающих» на мультфильмах и в разных гаджетах, до людей пожилого возраста, которые увлекаются просмотром видеоконтента и онлайн-шопингом. При этом наиболее проблемной группой остаются дети подросткового возраста, которые с одной стороны стремятся к признанию и многообразию общения, а с другой стороны ищут место изоляции от проблем окружающего мира.

Дети подросткового возраста проходят период активного формирования личности, который сопровождается физиологическими изменениями, стремлением к самоутверждению и повышенной эмоциональной неустойчивостью. Все это является благополучной почвой для появления различных зависимостей. А так как подростки проводят много времени с гаджетами, то у них может проявиться интернет-зависимость. Причем появление такой формы зависимости часто имеет связь с особенностями личности конкретного подростка. Так Колмогорцева А. А. и Рыльская Е. А. [4] отмечали, что интернет-зависимость чаще всего связана с такими особенностями личности, как низкая самооценка, тревожность, эмоциональная нестабильность и замкнутость.

Образовательная среда в современном мире также тесно связана с интернет-пространством, которое, с одной стороны, выступает для многих подростков как неиссякаемый источник информации и платформа для обучения, а с другой стороны, глубоко затягивает их и они начинают предпочитать интернет-пространство реальному общению. Необходимо помнить, что подростковый возраст является важным периодом социализации человека. Причем, как отмечено в исследовании Кабировой А. А. и Фуриева А. И. [2], цифровые технологии стали оказывать сильное влияние на процесс социализации. Это привело к тому,

что одним из главных агентов социализации стали выступать информационно-коммуникативные технологии, которые зачастую конкурируют с традиционными агентами социализации. Данной тенденции подвержено абсолютное большинство участников образовательного процесса, в том числе и дети с особыми образовательными потребностями. Включенность в пространство инклюзивного обучения зачастую приводит к тому, что подростки с особыми образовательными потребностями используют интернет-пространство как определенную «компенсаторную нишу», в которой они черпают все, чего не хватает в реальной жизни. Однако, с другой стороны, «интернет-паутина» может постепенно подменить собой традиционные формы социализации.

Подростки особо уязвимы психологически и даже неосознанно ждут помощи с разных сторон. В том числе и со стороны образовательной организации, которая не всегда может оказать необходимую поддержку. Многие авторы, например, Каменская В. Г. [3], отмечают, что существует ряд факторов, подталкивающих подростков в интернет-пространство. К ним можно отнести выстроенную в школах жесткую систему оценивания, школьный буллинг и отсутствие специализированных адаптированных программ для детей с особыми образовательными потребностями. Именно в рамках данных программ и в целом в рамках взаимодействия с детьми с разными особенностями важно учитывать личностные особенности подростков в процессе включенности в цифровую образовательную среду.

В связи с вышеизложенным было проведено исследование, целью которого было изучение личностных особенностей у детей подросткового возраста с интернет-зависимостью. Для исследования были использованы три методики: 14-факторный личностный опросник личности (Р. Б. Кеттелл), тест на интернет-зависимость (Кимберли Янг); общая шкала проблемного использования интернета (Скотт Каплан).

Разберем полученные в ходе исследования результаты. У детей подросткового возраста, принявших участие в данном исследовании, были выявлены личностные особенности в зависимости от наличия или отсутствия интернет-зависимости. Для этого все дети были разделены на две подгруппы по наличию интернет-зависимости, выявленной с помощью теста на интернет-зависимость (Кимберли Янг). По результатам этой диагностики получилось две группы: дети с выраженной интернет-зависимостью и дети без интернет-зависимости. Далее между ними проводился сравнительный анализ личностных особенностей и особенностей проблемного использования интернета.

Дети с высоким уровнем интернет-зависимости отличаются повышенной тревожностью и эмоциональной чувствительностью (при $p \leq 0,01$). Повышенный уровень тревожности может мешать подросткам эффективно совладать со стрессом, а также привести к появлению страхов и неуверенности в себе. Интернет-пространство для подростков в такой ситуации может выступать как некое «убежище», которое помогает им на некоторое время отвлечься от переживания реального мира. Длительное времяпровождение в цифровом пространстве с одной стороны снижает напряжение и выравнивает эмоциональный фон. Однако понимание того, что реальные проблемы не решаются, что скрываться в виртуальном мире не возможно бесконечно и необходимо будет вернуться к уже накопившимся проблемам, может привести только к усилению тревоги, а в перспективе формированию тревожных состояний длительного характера. Получается замкнутый круг, в котором уход от тревожных мыслей может привести к формированию более глубоких тревожных состояний.

Подростки с выраженной интернет-зависимостью имеют более высокие баллы по шкале «компульсивное использование» и «регуляция настроения» (при $p \leq 0,01$). Так постоянное желание играть в онлайн-игры, проверять не пришло ли новое сообщение или постоянно листать ленту в социальной сети, может привести к формированию паттернов компульсивного поведения. Скроллинг оказывает стимулирующее воздействие на мозг за счет выброса дофамина в ответ на различные непредсказуемые подкрепления. Каждый новый лайк, пост или уведомление активизируют систему вознаграждения мозга. Этот механизм схож с механизмом, лежащим в основе игровой зависимости. Постепенно потребность проводить время в интернет-пространстве только увеличивается. Это нарушает естественный цикл от-

дыха и концентрации на рабочих задачах, что может привести к когнитивной перегрузке. Мозг вынужден переключаться между небольшими дозами информации, с поверхностными смысловыми основами. Это приводит к тому, что теряется способность к глубокой обработке данных, усиливается чувство неудовлетворенности и рассеянности. Подобное сочетание физиологических и психологических процессов, сопровождающих длительное взаимодействие с интернет-пространством приводит к формированию тревожных состояний. Также важно понимать, что вся выстроенная система цифрового пространства с мгновенными поощрениями очень привлекательная для детей подросткового возраста. Для эмоционально чувствительных подростков каждый полученный лайк, виртуальная награда очень важна, крайне привлекательна. Этим может компенсироваться дефицит достаточных положительных эмоций в реальной жизни. Постоянный поиск мгновенных вознаграждений приводит к формированию зависимости.

То есть можно сказать, что дети с выраженной интернет-зависимостью отличаются повышенной тревожностью, эмоциональной чувствительностью, а также в основном интернет-пространство у них отличается компульсивным использованием для повышения позитивного эмоционального фона. Если дети подросткового возраста не получают положительные эмоции, не чувствуют понимания в реальном мире, то начинают искать поддержку у интернет-сообщества. Разумеется, виртуальное общение вполне может давать положительный эффект, но при его контроле и ограниченности. Тем самым будет частично удовлетворена потребность в коммуникации. Однако заменить полноценные социальные связи такой формат общения не должен, так как это может привести к изоляции от социума.

Важным компонентом качественной работы по профилактике и преодолению интернет-зависимости может выступать эффективно выстроенная образовательная среда. Инклюзивный подход в образовательном процессе предполагает учет индивидуальных особенностей детей подросткового возраста и создание условий для их гармоничного развития. Для профилактики интернет-зависимости у детей, которые отличаются тревожностью и эмоциональной чувствительностью важно применять комплексный подход, который включает в себя психологическую поддержку и определенные педагогические стратегии. Также, разумеется, важно участие во всем процессе семьи.

К основам психологической поддержки можно отнести определенную терапию, которая поможет осознать и изменить мыслительные паттерны, связанные с тревожностью и зависимостью, которые приводят к деструктивному поведению. В образовательный процесс можно внести профилактические тренинги для всех подростков, на которых будут обучать техникам снижения тревожности, развития эмпатии и управления стрессом. Также для групп риска может проводиться групповая терапия на которой в созданной безопасной среде будут обсуждаться проблемы и проводиться поиск решений. Такую работу важно проводить систематически.

Для успешной профилактики необходимо выбирать и правильную педагогическую стратегию. Актуальной во все времена является стратегия вовлечения подростков в альтернативные виды деятельности. Причем, разумеется, наиболее важным условием в этой стратегии является то, что деятельность будет в офлайн-режиме. В качестве таких альтернатив может быть спорт, творчество или волонтерство. Главное, чтобы эти занятия приносили положительные эмоции и в лучшем случае давали возможность получать признание от социума. Интересной стратегией может выступать наоборот обучение осознанному использованию интернета. Детей подросткового возраста можно обучать так называемому цифровому балансу, умению использовать цифровую среду во благо как для себя, так и для социума. Важной стратегией может выступать программа тренингов на социальные навыки. Обучение различным социальным навыкам, например коммуникации, может помочь наладить контакты в реальной жизни.

Образовательный процесс не может быть полноценным без включения в этот процесс семьи. Родители должны играть ключевую роль в профилактике интернет-зависимости. В семье необходимо создавать доверительную атмосферу, в которой подросток сможет об-

суждать все свои проблемы. Родителям нужно не критиковать активности, которые заинтересовали ребенка, а предлагать альтернативы при необходимости. Хорошей альтернативой будет различного рода совместная активность подростка и его родителя. Также важным является контроль экранного времени. Причем это должно осуществляться не через запреты, а через совместные договоренности.

Таким образом, в завершение необходимо еще раз подчеркнуть, что интернет-зависимость у детей подросткового возраста с повышенной тревожностью и эмоциональной чувствительностью – это не просто мимолетное увлечение или вредная привычка. Такое явление – это симптом более глубоких психологических проблем. Применение в образовательной среде инклюзивного подхода может позволить снизить уровень зависимости. Также такой подход будет оказывать общее благоприятное воздействие, создаст условия для того, чтобы дети подросткового возраста успешно социализировались и формировали внутреннее эмоциональное благополучие. Комплексный подход в который будут вовлечены психологи, педагоги и родители будет способствовать успешной работе над снятием тревожности и устранению цифровой аддикции. Ключевым навыком, который должен быть сформирован у детей подросткового возраста, является умение находить баланс между виртуальным и реальным миром. Вся система образования должна интегрировать антиаддиктивные стратегии на всех его уровнях. Работа должна проводиться на уровне индивидуальных программ, а также включения ключевых моментов в политику школы. Основным принципом, которым важно руководствоваться на всех уровнях образовательной системы, является: важен не запрет интернета, а обучение подростков его осознанному использованию с опорой на сильные стороны подростка и с учетом его особых образовательных потребностей.

Список литературы

1. Залыгина, Н. А. Аддиктивное поведение молодежи: профилактика и психотерапия зависимостей / Н. А. Залыгина, Я. Л. Обухов, В. А. Поликарпов. Мн.: Прописи, 2004. 196с.
2. Кабирова, А. А. Образ я в сети как фактор цифровой социализации / А. А. Кабирова, А. И. Фуреев // Kazan digital week – 2024: сборник материалов Международного форума, Казань, 9–11 сентября 2024 года. Казань: Научный центр безопасности жизнедеятельности, 2024. С. 1056-1060.
3. Каменская В. Г. Психологические и психобиологические подходы к изучению поведения подростков в цифровой среде // Российский психологический журнал. 2024. № 1. С. 168-183.
4. Колмогорцева А. А., Рыльская Е. А. Индивидуально-психологические особенности личности с интернет-зависимостью // Психология. Психофизиология. 2021. №1. С. 14-22.
5. Тапалова О. Б., Пономарёв Д. В. Связь личностных особенностей и интернет-зависимости // Вестник науки. 2024. №3 (72). С. 380-384.

ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Кара Светлана Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет»

г. Бердянск, Россия

karasvetlana0311@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыто содержание и структура инклюзивной компетентности будущего педагога. Инклюзивная компетентность трактуется как способность личности эффективно выполнять профессиональную деятельность в процессе инклюзивного образования на основе владения профессиональными знаниями, умениями и навыками; стремления к

профессиональному развитию и самосовершенствованию. Инклюзивная компетентность будущего педагога рассматривается как единство трех компонентов: мотивационного, когнитивного, рефлексивного. Сделан вывод о том, что все компоненты инклюзивной компетентности являются важными составляющими личности будущего педагога, должны быть сбалансированными и урегулированными в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: компетентность педагога, инклюзивная компетентность, инклюзия, инклюзивная деятельность, инклюзивное обучение

INCLUSIVE COMPETENCE OF THE TEACHER: THE THEORETICAL ASPECT

Kara Svetlana Ivanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Azov State Pedagogical University»
Berdiansk, Russia

Abstract. The article reveals the content and structure of the future teacher's inclusive competence. Inclusive competence is interpreted as the ability of a person to effectively carry out professional activities in the process of inclusive education based on the possession of professional knowledge, skills and abilities; striving for professional development and self-improvement. The inclusive competence of a future teacher is considered as a unity of three components: motivational, cognitive, and reflexive. It is concluded that all components of inclusive competence are important components of the personality of a future teacher, must be balanced and regulated in the process of professional training.

Keywords: competence, teacher's competence, inclusion, inclusive competence

Введение

В связи с модернизацией системы педагогического образования, становлением и развитием инклюзивного образования, которое предусматривает обеспечение доступа детей с особыми образовательными потребностями к качественному и комфортному образованию, наблюдаем высокий спрос на педагогов, которые были бы способны быстро и профессионально интегрироваться в инклюзивную образовательную среду. В то же время многочисленные наблюдения выявили недостаточную подготовленность учителей к такой деятельности.

Различные аспекты теории и практики профессиональной подготовки педагогов в области инклюзивного образования находятся в центре внимания многих авторов (И. В. Возняка, О. А. Денисовой, О. С. Кузьминой, Е. Ю. Коноваловой, И. Н. Хафизуллиной и др.). Следует отметить, что вопросы формирования инклюзивной компетентности педагогических кадров рассмотрены в научной литературе недостаточно полно.

Цель нашего исследования состоит в раскрытии содержания и структуры инклюзивной компетентности будущего педагога.

Изложение основного материала исследования

Реформирование образовательной системы происходит в соответствии с социальными изменениями и приоритетами современности, гарантирующими каждому ребенку право получить образование, соответствующее его познавательным возможностям.

Инклюзия – это особый учебно-воспитательный процесс и постоянный поиск эффективных путей удовлетворения индивидуальных потребностей детей с особенностями здоровья.

Специфика профессиональной деятельности в условиях инклюзии состоит в том, что педагог, работающий с детьми с особыми образовательными потребностями, должен иметь знания о психолого-педагогических, возрастных и индивидуальных особенностях их развития, быть способным учитывать эти особенности в учебно-воспитательном процессе.

При проектировании инклюзивного образовательного процесса педагог должен уметь осуществлять выбор оптимальных методов и форм организации совместного обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для эффективной реализации инклюзивного образования важной составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов является формирование инклюзивной компетентности.

Под инклюзивной компетентностью мы понимаем способность личности эффективно выполнять профессиональную деятельность в процессе инклюзивного образования на основе владения профессиональными знаниями, умениями и навыками; стремления к профессиональному развитию и самосовершенствованию.

Формирование инклюзивной компетентности педагога не имеет профессиональных границ. Педагогические цели и задачи никогда не даются в готовом виде, они всегда нестандартные, нешаблонные, нестереотипные.

Опираясь на анализ научной литературы [1, 2], а также учитывая особенности инклюзивной деятельности, рассмотрим содержание и структуру инклюзивной компетентности будущего педагога.

Инклюзивную компетентность будущего педагога рассматриваем как единство трех компонентов: мотивационного, когнитивного, рефлексивного, каждый из которых содержит структурные элементы и одновременно является важной составляющей личности будущего педагога.

Мотивационный компонент характеризуется сформированностью у студента мотивации к деятельности в условиях инклюзии, осознанием потребности и проявлением устойчивого интереса к реализации инклюзивного подхода в образовательном процессе. Его показателем является осознание значимости формирования инклюзивных знаний, умений, навыков, приобретения опыта работы в общеобразовательной организации.

Мотивационную сферу личности считаем интегральным качеством и важной основой профессионализма будущего специалиста. Она определяет направленность деятельности, совокупность социальных установок, ценностных ориентаций, интересов личности педагога, является главным фактором успешного формирования инклюзивных компетенций.

Личность учителя характеризуется профессионально-педагогической направленностью. По нашему мнению, качествами, которые характеризуют профессионально-педагогическую направленность будущего учителя в условиях инклюзии, являются: интерес и любовь к детям, увлеченность педагогической работой, профессиональные установки; целеустремленность, требовательность, уравновешенность, выдержка, работоспособность; гуманистическая направленность личности, перцептивные педагогические способности; психолого-педагогическая наблюдательность.

Уровень сформированности мотивации влияет на развитие когнитивного и рефлексивного компонентов инклюзивной компетентности педагога. Поэтому проблема мотивационной готовности к инклюзивной деятельности оказывается одной из центральных в подготовке будущего учителя.

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности будущего педагога активизирует познавательную сферу его личности. Компетентное осуществление инклюзивной деятельности требует владения будущими специалистами определенными дидактическими, гностическими, конструктивными, диагностическими, организационными, проективными, прогностическими, коммуникативными, исследовательскими умениями и навыками.

Когнитивная сфера обуславливает эффективность реализации педагогом специфических профессионально-педагогических функций: информационную, развивающе-воспитательную, ориентационную, диагностическую, прогностическую, стимулирующе-регулирующую, аналитическую.

Реализация этих функций невозможна без формирования системы знаний. Когнитивный компонент предполагает наличие у будущего учителя совокупности глубоких и системных знаний о сущности и специфике инклюзивного подхода в образовании, особенностей

психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, представлений об их особых образовательных потребностях; знаний и умений проектирования образовательной среды для детей с различными нарушениями развития. Инклюзивный процесс требует от учителя глубокого знания психики школьника, понимания и прогнозирования его психических состояний.

Инклюзивная компетентность определяется уровнем психологической устойчивости педагога, которая проявляется в способности к саморегуляции, умении контролировать свою деятельность и поведение, управлять эмоциями, проявлять положительные и сдерживать отрицательные.

Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности предполагает владение учителем методами организации инклюзивной деятельности, способами решения педагогических задач; умениями прогнозировать, анализировать, адекватно оценивать и корректировать собственную деятельность. Он также связан с направленностью педагога на саморазвитие и самообразование; углублением знаний, совершенствованием умений и навыков для оптимизации инклюзивного образовательного процесса.

Будущему педагогу необходимо владеть умениями и навыками управления волевой и эмоциональной сферами, технологиями преодоления профессиональной деструкции; развивать рефлексию.

Педагогическая рефлексия помогает педагогу посмотреть на свою деятельность с позиции другого человека. Рефлексия стимулирует к самопознанию, самоконтролю, саморегуляции, саморазвитию; влияет на внутренние стимулы развития потребности педагога в самообразовании; выступает уровнем самоопределения личности, отражением личностных качеств человека. Ее развитие происходит лишь при постоянном анализе и самоанализе педагогической деятельности.

Самооценка является важным регулятором деятельности в зависимости от степени ее адекватности. Адекватная самооценка создает благоприятные условия для профессионального самосовершенствования педагога, способствует формированию профессионально-значимых качеств личности. Способность личности к адекватной самооценке является эффективным средством управления собственным процессом профессионального развития, влияет на формирование инклюзивной компетентности будущего специалиста, обеспечит ему успешное выполнение профессиональных функций. Неадекватная самооценка может негативно сказаться на эффективности осуществляемой педагогической деятельности.

Считаем, что начинать процесс формирования рефлексивной сферы личности необходимо с личностного самопознания, что напрямую связано с представлением о профессионально значимых качествах учителя.

Повышение инклюзивной компетентности возможно при условии целенаправленного формирования педагогической рефлексии в сознании будущего учителя. Поэтому в процессе профессиональной подготовки формирование у студентов умения адекватно оценивать собственную деятельность считаем приоритетным.

Все компоненты инклюзивной компетентности являются важными составляющими личности будущего педагога, находятся во взаимодействии и интегрированы между собой, должны быть сбалансированными и урегулированными в процессе профессиональной подготовки.

Инклюзивная компетентность охватывает все сферы личности и является главной целью, к овладению которой должен стремиться педагог в процессе своего профессионального становления.

Выводы

Современная образовательная система направлена на удовлетворение образовательных потребностей детей с особенностями здоровья, обеспечение благоприятных условий для их развития. В связи с этим необходим специалист нового поколения, способный работать в инклюзивной образовательной среде. Внедрение инклюзивной практики в общеобразовательные школы зависит от квалификации педагогических кадров. Особое значение при этом имеет проблема формирования структурных компонентов инклюзивной компетентности бу-

дущего учителя, на основе разработки и внедрения в образовательный процесс высшего учебного учреждения эффективных форм и методов организации учебной деятельности студентов, которые бы позволили обеспечить им быструю и эффективную интеграцию в инклюзивную образовательную среду.

Список литературы

1. Бородина, О. С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья / О. С. Бородина // Проф. образование в России и за рубежом. 2014. Вып. 1(13). С. 75-79.
2. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ильмира Наильевна Хазифуллина. Астрахань, 2008. 213 с.

ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ ПО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ И РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Карпова Любовь Михайловна,

старший преподаватель кафедры теоретической и инклюзивной педагогики
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова,
учитель-логопед высшей квалификационной категории МБДОУ «Детский сад № 175»
г. Казань, Россия
ya-osobennaya@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается потенциал процесса интеграции художественно-эстетического и речевого развития детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями при реализации инклюзивного дошкольного образования, транслируется успешный опыт интеграции этих образовательных областей усилиями учителей-логопедов города Казани во взаимодействии с другими участниками образовательных отношений.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная организация, интеграция, речевое развитие, особые образовательные потребности, проектный метод

EXPERIENCE OF INTEGRATION OF EDUCATIONAL REGIONS ON ARTISTIC-AESTHETIC AND SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ORGANIZATION

Karpova Lyubov Mikhailovna

senior lecturer of the Department of theoretical and inclusive pedagogy
CHOI «Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasova» ,
teacher-locator of the highest qualification category of MBDO «Kindergarten 175»
Kazan, Russia

Annotation. The article reveals the potential of the process of integration of artistic-aesthetic and speech development of children of preschool age with special educational needs in the implementation of inclusive preschool education, the successful experience of integration of these educational areas by the efforts of speech teachers of Kazan city in cooperation with other participants of educational relations is reported.

Keywords: inclusive educational organization, integration, speech development, special educational needs, project method

Введение

Современное образование нацелено на создание единой образовательной среды, позволяющей полноценно получать образование, развиваться каждому ребенку, независимо от особенностей развития и здоровья. Одним из средств достижения заявленной цели выступает интеграция различных направлений развития ребенка, в том числе ребенка с особенностями здоровья и развития.

Сегодня рассмотрим вопрос интеграции речевого и художественно-эстетического развития, который подразумевает стимулирование и коррекцию речевого развития детей дошкольного возраста средствами культуры, искусства и различных видов и жанров искусства.

Уникальное культурное и историческое наследие Республики Татарстан и города Казани позволяет оптимально осуществлять интеграцию творческого и коммуникативного развития детей в условиях инклюзивного детского сада.

Заметно выделяет наш регион предметная пространственная образовательная среда детского сада, развивающая, созданная с любовью, впитавшая лучшие образцы культуры, творчества, искусства родного города, отражающая социокультурные особенности, традиционные ценности общества. Можно смело назвать среду дошкольной образовательной организации Татарстана и Казани гостеприимной, поликультурной, впитавшей в себя лучшие образцы культуры и искусства многонационального Поволжья.

Программа воспитания, обучения, развития и коррекции призывает педагога и семью к сохранению национального колорита, нравственного потенциала в человеке. Традиции региона, а также семейные ценности его жителей отражаются в укладе образовательной организации, в ее событиях, в предметно-пространственной образовательной развивающей среде.

Изложение основного материала исследования

В детских садах города Казани усилиями творческих и профессиональных педагогов – учителей-логопедов совместно с воспитателями, специалистами детского сада и других социальных институтов, в тесном взаимодействии с родителями – накоплен интересный опыт интеграции художественно-эстетического и речевого развития дошкольников, в том числе с ОВЗ. Интеграция осуществляется посредством реализации педагогических проектов, в ходе которых в увлекательной форме и совместно с семьями детей, в том числе с особенностями развития и здоровья, раскрывается культурное богатство страны, региона, города, жителей, их населяющих.

Игровые приемы, использование природных материалов в творческом процессе, занятия с элементами творчества (рисование, лепка или театрализованные игры), мастер-классы по совместному изготовлению атрибутики (национальных костюмов, декораций, макетов, творческих работ и т. п.), совместное изготовление игрушек, экскурсии по историческим местам – весь этот арсенал позволяет значительно повысить познавательную активность и мотивацию к изучению истории и традиций.

Важно заметить, что в педагогическом проекте нет пассивных участников, все активно участвуют в создании и преумножении национальных традиций, имеют возможность в самовыражении, по мере своих возможностей и интересов, проявляя уважительное отношение и чувство гордости за культуру родного края и его самобытность.

Отметим, что для педагога, работающего с детьми с речевыми нарушениями, важно, чтобы ребенок слышал речевой образец и сам максимально активно пользовался имеющимся у него речевым ресурсом, поэтому речь интегрируется во все виды образовательной деятельности: в ведущую игровую, изобразительную, музыкальную, трудовую, двигательную и досуговую.

Так, художественно-эстетическое развитие включает в себя не только создание художественных объектов, но и развитие эмоционального восприятия, воображения, коммуникативных навыков. Такие занятия и мероприятия становятся настоящим праздником для детей, а также их семей, воспитывают любовь к искусству, театру, культуре, к творческой деятельности.

В процессе реализации проекта дошкольники раскрывают свой замысел, слышат и обсуждают другую точку зрения и пути решений при чутком сопровождении педагога, что

расширяет пространство и возможности для диалога, развивает эмоциональный интеллект, формирует важные духовно-нравственные качества.

Помимо всего перечисленного, проектная деятельность способствует развитию командных навыков, так как дети в рамках реализации каждого проекта учатся работать в малой и большой группах, в группе сверстников и взрослых, учатся обсуждать идеи и принимать решения совместно. Это совершенствует навыки коммуникации, учит ответственности и учит уважению другого мнения.

Проектная работа помогает развивать исследовательские навыки, умение ставить вопросы, анализировать, экспериментировать, собирать и обрабатывать информацию. Это не только обогащает их знания, но и воспитывает критическое мышление, позволяет формировать целостную и научную картину мира на основе интеграции интеллектуального и эмоционального.

Важно рационально применять в коррекционно-образовательном процессе и современные технологии: технические средства обучения, мультимедийные ресурсы, позволяющие создавать видеопроекты о традициях родного края, организовывать виртуальные выставки, развивать анимационное искусство, работу мультипликационной студии (создание совместно с детьми и родителями мультипликационных фильмов (пластилиновых, рисованных, лего-мультфильмов). Вдохновленные историей и культурой родного края, педагоги совместно с семьями обучающихся создают уникальные продукты, в которых переплетаются элементы народного творчества и современные образовательные техники. Так, совместное творчество становится доступным для более широкой аудитории.

Не забываем, что становление личности ребенка происходит в первую очередь в семье. Главным лейтмотивом нашего педагогического кредо является проявление уважительного отношения к семейным традициям, признание приоритетного права родителей в вопросах воспитания и образования ребенка. Так, вовлечение родителей в образовательный процесс происходит через совместные творческие проекты и совместный культурный досуг.

В процессе обучения и приобщения к искусству педагоги заботятся о речевом развитии каждого ребенка. Такая работа не проходит бесследно. Так, очень ярко представлено в нашем городе конкурсное движение. Использование на занятиях песенного и стихотворного материала национальных композиторов, поэтов и писателей, а также авторских произведений наших педагогов обогащает лексику детей, культуру коммуникации, поведения и эмоциональную палитру переживаний. При разработке конкурсных материалов педагоги и родители руководствуются познавательными, речевыми и художественными способностями и интересами воспитанников. Конкурсы чтецов способствуют развитию интереса к литературе, овладению различными средствами выразительности всех видов и жанров искусства.

Интересной традицией стала организация поэтических вечеров, на которых дети могут читать стихи о родном городе, а также сочинять свои произведения. Подготовка к данным мероприятиям активизирует всех участников творческого образовательного процесса. Педагог подбирает репертуар, соответствующий заявленной тематике, психофизиологическим и возрастным особенностям каждого ребенка, а также его склонностям и интересам. Отбор произведения для выразительного чтения ребенком происходит совместно с ним. Семья включается в процесс в формате подбора соответствующего костюма, атрибутики, отработки речевых навыков, в том числе просодических, а также эмоциональной подачи материала. Подготовка к творческим вечерам включает несколько туров, отбор участников. Каждый тур проходит в комфортной для ребенка атмосфере, с обязательным участием родителей и близких ребенка. Ребенок раскрывается в творческом и речевом планах, стремится к участию в вечерах выразительного чтения, что заметно облегчает процесс коррекции речевых недочетов, дает дополнительный стимул, мотивацию и активизацию.

Не секрет, что дети с нарушениями речи часто испытывают трудности в самовыражении, а художественная деятельность, творческий процесс предоставляют им возможность передать чувства и эмоции в процессе творчества. Поэтому одним из направлений педагогических проектов является включение элементов импровизации и театрализованного искусства: дошкольники участвуют в инсценировке легенд и сказаний, связанных с самобытно-

стью Казани, это, в свою очередь, развивает речь и креативные способности детей, позволяет почувствовать сопричастность к культурному наследию своего народа.

Включение приемов актерского мастерства помогает избавиться от стеснительности, научиться импровизировать, находить нестандартные пути решения. В процессе чтения и постановки произведений дошкольники проживают историю героя, лучше понимают себя и другого, что способствует улучшению межличностных отношений.

По мнению Н. А. Параниной, педагогу важно вовремя заметить и поддержать самостоятельность и инициативность в ребенке, активизировать познавательный интерес, который может привести к новым открытиям и достижениям в будущем [5]. Важно создавать условия для раскрытия творческой самореализации, художественного и речевого потенциала каждого ребенка с учетом его индивидуальности и возможностей.

Выводы

Интеграция речевого и художественно-эстетического развития детей с нарушениями речи в инклюзивных детских садах – это важный и перспективный путь, который обеспечивает всестороннее развитие каждого ребенка. Создание условий для этого процесса требует совместных усилий всех участников образовательного процесса: детей, педагогов, родителей.

Таким образом, успешный опыт интеграции художественно-эстетического и речевого развития дошкольников в рамках реализации деятельности по сохранению культурного наследия Казани способствует всестороннему их развитию, формированию уважительного отношения к культуре и традициям своего города и сохранению общенациональных ценностей воспитания и обучения.



Список литературы

1. Соловьева, Л. Говори свободно. Создавая совершенный голос / Л. Соловьева. М.: ООО «Добрая книга», 2006. 480 с.
2. Боген, М. М. Ваш ребенок идет в школу: Психологическая и физическая подготовка: Книга для родителей будущего первоклассника. – М.: Стереотип, 2021. 190с.
3. Зиннхубер, Х. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного развития. М.: Теревинф, 2022. 160 с.
4. ФАОП ДО для ТНР: сборник нормативных документов для детского сада / под ред. Н.В. Верещагиной. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2024. 112 с.
5. Паранина Н. А. Профессиональные компетенции педагога, работающего в системе инклюзивного образования / Н. А. Паранина // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции / под науч. ред. Ю. В. Богинской. 2017. С. 220-223.

КОРРЕКЦИЯ ТЕМПОРИТМИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ: ЛОГОРИТМИКА, МАССАЖ, ПРАКТИКУМ ПО ВЫРАЗИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ

Карпова Любовь Михайловна,

старший преподаватель кафедры теоретической и инклюзивной педагогики
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова,
учитель-логопед высшей квалификационной категории МБДОУ «Детский сад № 175»
г. Казань, Россия
ya-osobennaya@yandex.ru

Яруллина Диана Радиковна,

студентка группы 2511з заочного отделения
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

Аннотация. В статье раскрывается необходимость повышения квалификации участников образовательных отношений в вопросах коррекции темпоритмических нарушений у детей с ОВЗ в связи с ростом числа детей, испытывающих трудности в темпоритмическом оформлении высказывания. Акцентируется внимание на необходимости придерживаться здоровьесберегающего подхода к коррекции темпоритмических нарушений и применения таких технологий, как логопедическая ритмика, массаж и практикум по выразительному чтению.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, здоровьесберегающие технологии, логопедическая ритмика, массаж, практикум по выразительному чтению.

CORRECTION OF THORITIC DISORDERS IN CHILDREN WITH OVP BY MEANS OF HEALTHSAVING TECHNOLOGIES: LOGORITMIA, MASSAGE, PRACTICE OF EXPRESSIVE READING

Karpova Lyubov Mikhailovna,

Senior lecturer of the Department of theoretical and inclusive pedagogy
Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov,
teacher-speech therapist of the highest qualification category of MBDO «Kindergarten 175»
Kazan, Russia

ya-osobennaya@yandex.ru

Yarullin Diana Radikova,

Part-time student 25113
Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Annotation. The article reveals the need to improve the qualification of educational relations participants in terms of correction of temporitism disorders in children with OVZ due to the increase in the number of children who have difficulties in temporitism. Emphasis is placed on the need to maintain a health-saving approach to the correction of temporal disorders and the use of technologies such as speech therapy, massage and expressive reading.

Key words: children with HBV, healthy technologies, speech therapy, massage, expressive reading workshop

Введение

Поиск путей преодоления темпоритмических нарушений у детей сегодня остро стоит перед педагогами коррекционного звена, поскольку детей с данной патологией становится все больше. Мы видим, что темпоритмические нарушения являются частотными в структуре дефекта и негативно отражаются на общем развитии ребенка, на процессах коммуникации, социализации ребенка, делает процесс становления личности ребенка специфическим. Темпоритмические нарушения речи у детей с ОВЗ делают ее напряженной, аритмичной, судорожной, лишенной воздуха, маловнятной, просодически обедненной.

В данной статье поговорим о важности здоровьесберегающего подхода к коррекции темпоритмических нарушений посредством применения таких технологий, как логопедическая ритмика, массаж и практикум по выразительному чтению.

Недостаточная осведомленность участников образовательных отношений о имеющихся в современной психолого-педагогической и медицинской литературе технологиях коррекции темпоритмических нарушений у детей с ОВЗ делает заявленную тему актуальной. От учителя-логопеда, дефектолога и воспитателя требуется знание особенностей детей, имеющих темпоритмические нарушения, знание приемов их предупреждения и коррекции. Раннее выявление нарушений и своевременная их коррекция позволяют предотвратить грубые речевые нарушения, трудности в дальнейшем обучении и искаженное формирование личности ребенка с ОВЗ.

Эффективными путями профилактики и предупреждения темпоритмических нарушений у детей, в том числе с ОВЗ, являются занятия логопедической ритмикой, занятия с применением технологий массажа, практикумы по выразительному чтению с целью воспитания правильного речевого дыхания, голосоподачи, артикуляционной и пальчиковой моторики, выразительной речи.

Методологической основой решения проблемы коррекции темпоритмических нарушений у детей с ОВЗ стали теоретические положения об анализе речевой деятельности у детей с темпоритмическими нарушениями Л. С. Волковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой, Т. В. Тумановой, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Р. Е. Левиной, Н. В. Нищевой. Хотелось бы отдельно остановиться на таких методах предупреждения темпоритмических нарушений у детей, как логоритмика, массаж, практикум по выразительному чтению.

Изложение основного материала

В работах Филатовой Ю. О., Гончаровой Н. Н., Прокопенко Е. В. мы встречаем понятие «логопедическая ритмика» как комплекс речевых заданий, выполняемых совместно с движением в форме игры. Организация занятий в процессе игровой деятельности усиливает у детей интерес к занятиям, углубляет потенциальное общение со взрослыми и сверстниками.

Логоритмика как комплексная технология коррекции речи посредством движения успешно включает такие средства коррекции, как упражнения по нормализации мышечного тонуса и координации движений, воспитанию носового дыхания и длительного речевого выдоха, развитию познавательной деятельности, достижению эмоционального благополучия, развитию волевых качеств, совершенствованию просодических компонентов речи, в том числе плавности, оптимального темпоритма, речевых навыков в целом. Логоритмика интегрирует различные виды деятельности и активности ребенка дошкольного возраста с ОВЗ – двигательную, музыкальную, познавательную, игровую, коммуникативную. В этом, в частности, заключается эффективность данной технологии.

Следующей здоровьесберегающей технологией, позволяющей корректировать темпоритмические нарушения речи детей с ОВЗ, выступает технология массажа. Массаж позволяет быстрее нормализовать мышечный тонус, нормализовать работу нервной системы, работу артикуляционного аппарата, улучшить характеристики выразительного чтения, в том числе темпоритмические характеристики. Важно помнить, что массаж в речевой практике эффективен не сам по себе, а в сочетании с артикуляционной гимнастикой, коррекцией дыхательной функции и нарушений звукопроизношения. Важна систематичность курсов, взаимодействие с участниками коррекционного процесса, междисциплинарный и здоровьесберегающий подход к коррекции.

Этих же рекомендаций следует придерживаться и при проведении практикумов по выразительному чтению. Работа над интонированием, выразительностью речи строится на подготовленной психофизиологической базе, на сформированном носовом дыхании, на плавном речевом выдохе при нормализованном мышечном состоянии, при сбалансированной работе челюстей и хорошей артикуляции гласных звуков. Эта база позволит говорить об успешности процесса коррекции темпоритмических нарушений у ребенка с ОВЗ, об успешности интеграции перечисленных в статье здоровьесберегающих технологий, когда посредством массажа был подготовлен мышечный аппарат, посредством логоритмики улучшена координаторная функция, а на практикумах по выразительному чтению закреплён результат коррекции, в том числе темпоритмических нарушений.

Успешность интеграции зависит от таких факторов, как компетентность участников коррекционного процесса, систематичность процедур, взаимодействие участников междисциплинарной команды, грамотная маршрутизация ребенка с ОВЗ. Успешное сочетание здоровьесберегающих технологий в коррекционном процессе значительно ускоряет этот процесс, делает его результаты стойкими, что обеспечивает повышение качества жизни детей с ОВЗ.

Хочется дать рекомендации родителям и педагогам, работающим с детьми с темпоритмическими нарушениями: обеспечивать благополучный эмоциональный фон, следить за выполнением режимов, сотрудничать со специалистами коррекционного звена и системы здравоохранения, следить за осанкой и сенсомоторной сферой ребенка, давать речевой эталон ребенку (следить за собственным темпом, интонацией, ритмом, систематически развивать темп и ритм ребенка по заданиям специалиста в увлекательной игровой форме, не использовать при этом интерактивные игры и задания с плохим (дефектным) озвучиванием).

Выводы

Использование различных методов предупреждения темпоритмических нарушений имеет большое значение для предупреждения тяжелых эмоциональных дефектов, несформированности коммуникативной компетентности, развития у ребенка игровых мотивов и интереса к игре.

Логопедическая ритмика, массаж, практикум по выразительному чтению как средства гармонизации психофизического развития влияют на развитие речи ребенка с ОВЗ, в том

числе на гармонизацию темпоритмической стороны речи: воспитывается правильный темп и ритм, плавность, улучшается интонирование.

При своевременно начатой коррекционно-развивающей работе, построенной с учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей каждого ребенка, в том числе с ОВЗ, можно значительно сократить проявления темпоритмических нарушений, ускорить процесс коррекции и улучшить социально-коммуникативные способности и эмоциональное благополучие детей.

Данная статья может быть полезна в практике специалистов, работающих с детьми с ОВЗ, имеющих речевые нарушения, в том числе темпоритмические нарушения.

Список литературы

1. Морковина, В. Р. Развитие темпо-ритмической стороны речи при заикании у детей дошкольного возраста / В. Р. Морковина // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 45. С. 1708-1711.
2. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / под ред. Т.В. Волосовец. М., 2002. 200 с.
3. Паранина Н. А. Формирование культурно-просветительских компетенций и медиакультуры в призме реализации стандартов ФГОС ВО / Н. А. Паранина // Вестник КазГУКИ. 2015. № 4.1 С. 71-74.
4. Соловьева, Л. Говори свободно. Создавая совершенный голос / Л. Соловьева. М.: ООО «Добрая книга», 2006. 480с.
5. Шохова, О. В. Использование логоритмических упражнений при коррекции звукопроизносительной стороны речи / О. В. Шохова, М. Исанбаева // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века. Сборник научных трудов. Москва, 2021.
6. Якубович, М. Я. Коррекция двигательных и речевых нарушений у детей с ТНР методами физического воспитания. М.: Владос, 2017. 279с.

ЦИФРОВОЙ ФОРМАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Качугина Татьяна Викторовна,

учитель-логопед

МДОУ «Детский сад № 8 «Ягодка», г. Волжск РМЭ, Россия

kachugin_69@mail.ru

Закерьяева Лилия Адильевна,

воспитатель

МДОУ «Детский сад № 8 «Ягодка», г. Волжск РМЭ, Россия

zaker-li@mail.ru

Аппакова Мария Алексеевна,

студент

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»,

г. Йошкар-Ола РМЭ, Россия

appakovamasha@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт взаимодействия педагогов группы компенсирующей направленности для детей с общим недоразвитием речи с родителями воспитанников в онлайн формате с помощью сервиса «GooglForms»: обосновываются актуальность и преимущества использования цифрового формата, описывается практика проведения семейного мероприятия.

Ключевые слова: «цифровой» родитель, цифровой формат, сервис «GooglForms», формы сотрудничества с родителями, семейная онлайн-викторина

THE DIGITAL FORMAT INTERACTION OF PRESCHOOL INSTITUTION WITH PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES: FROM WORK EXPERIENCE

Kachugina Tatiana Viktorovna,

Teacher-logopedist

Municipal preschool educational institution

MDOU "Kindergarten No. 8 "Yagodka", Volzhsk, Mari El Republic, Russia

Zakeryaeva Lilia Adilyevna,

Pre-K teacher

MDOU "Kindergarten No. 8 "Yagodka", Volzhsk, Mari El Republic, Russia

Appakova Maria Alekseevna,

student

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

FSBEI HE "Mari State University", Yoshkar-Ola, Mari El Republic, Russia

Abstract. The article presents the experience of interaction of teachers of the compensatory orientation group for children with general speech underdevelopment (alalia) with the parents of children by an online format using the service "Google Forms": the actuality and advantages of using the digital format are substantiated, and is described the practice of holding a family event.

Keywords: "digital" parent, digital format, "Google Forms" service, forms of cooperation with parents, online family quiz

Введение

Федеральной образовательной программой дошкольного образования определены цели задачи взаимодействия педагогического коллектива детского сада с семьями воспитанников, предусматривающие «просвещение родителей (законных представителей) ..., повышение их компетентности в вопросах... развития и образования детей, вовлечение... в образовательный процесс» [1, с. 186]. От согласованных действий педагогов и родителей, в конечном счете, зависит качество воспитания, обучения и развития детей.

В настоящее время практика взаимодействия участников педагогического процесса в лице педагогов дошкольных учреждений и родителей воспитанников представлена разнообразными формами досуговой и консультационной деятельности: анкетирование, опросы, тематические клубы, лектории, тренинги, соревнования, стенгазеты, конкурсы, мероприятия выходного дня, совместная проектная деятельность группы и т. д. Такие формы сотрудничества триады «педагог-ребенок-родитель» действительно интересны и продуктивны, способны решать познавательные и воспитательные задачи.

Однако современные родители (законные представители) часто не имеют возможности активно включаться в педагогический процесс группы и всего дошкольного учреждения, лично участвовать в мероприятиях и акциях, мотивируя это дефицитом времени. Действительно, согласно социологическим и педагогическим исследованиям [2,3], ресурс времени всеми родителями признается значимым в процессе воспитания ребенка, и его нехватка 40 % взрослых людей заявлена как одна из весомых проблем семейного воспитания.

Опрос родителей группы компенсирующей направленности для детей с общим недоразвитием речи муниципального дошкольного образовательного учреждения №8 «Ягодка» г. Волжска Республики Марий Эл подтвердил общую тенденцию. На вопросы «От чего зависит ваше участие в жизни ДОУ?» и «Что затрудняет вас в воспитании ребенка?» большинство родителей (75% и 40% соответственно) отметили недостаток свободного времени.

Наряду с этим необходимо констатировать, что современный родитель – это «цифровой» родитель, «...это личность, формировавшаяся в условиях цифровой среды, чувствительная к влиянию информационных полей и ориентированная на современные технологии» [4, с. 68]. Поколение людей, рожденных в «цифровом обществе», называют «аборигенами цифрового общества» [5, с.218], и они, несомненно, вносят новые концепции и новые аспекты в традиционную педагогику.

Основной материал

Исходя из вышеизложенных фактов, у педагогов дошкольных учреждений возникает необходимость поиска новых форм сотрудничества с учетом оперирования цифровыми и ограниченными временными ресурсами. Инновационным инструментом, позволяющим по-новому и нестандартно организовать сотрудничество дошкольного образовательного учреждения с родителями воспитанников, стал сервис «GooglForms». Данный сервис позволяет осуществлять многоплановое взаимодействие сторон:

- тесты, опросы и анкетирование;
- сбор информации;
- онлайн-исследования;
- проведение конкурсов, викторин.

Главное достоинство сервиса – получение моментальной обратной реакции от родителей и статистическая обработка данных (осуществляется программой GoogleAssistant), что позволяет незамедлительно анализировать полученные результаты. К другим преимуществам можно отнести следующее:

- применение сервиса понятно и элементарно для пользователей;
- за счет своей гибкости данный сервис можно использовать для разных мероприятий;
- допустимо включение картинок и видеоматериалов;
- возможно ограничения доступа для определенного круга лиц;
- бесплатность.

Сервис представлен разными вариациями вопросно-ответных форм; таблицей, в которую автоматически заносятся ответы; статистикой ответов.

В 2024 году педагогами группы компенсирующей направленности МДОУ № 8 «Ягодка» г. Волжска была разработана серия мероприятий с использованием сервиса «GooglForms» в рамках проекта «Формирование семейных ценностей в ДОУ». Одним из таких познавательно-досуговых мероприятий с участием родителей стала семейная онлайн-викторина «По следам сказок».

Цель викторины – создание условий для формирования и укрепления традиций семейного чтения.

Задачи:

1. Приобщать детей и родителей к книжной культуре, воспитывать грамотного читателя.
2. Расширять представления о роли книг в воспитании ребенка.
3. Прививать навыки читательской культуры как детям, так и родителям.
4. Воспитывать бережное отношение к книге.

Выбор формата онлайн с использованием сервиса «GooglForms» для проведения викторины обоснован тем, что он отвечает запросам родителей, необычен по форме для детей, сочетает в себе развивающую функцию, контроль, оказывает положительное эмоциональное воздействие. Викторина создает условия для взаимодействия, взаимопомощи и сплочения семьи. Для педагогов открывает новые возможности для творчества и исследований.

Была проведена значительная предварительная работы, которая включала беседу с родителями о важности приобщения детей к чтению книг и необходимости совместного времяпровождения всех членов семьи; подбор сказок для семейного чтения в соответствии с примерным перечнем художественной литературы «Федеральной образовательной программы дошкольного образования» и личных предпочтений; разработку анкеты для родителей; разработку вопросов викторины и ее оформление. В частности, с помощью сервиса «GooglForms» была составлена анкета «Ребенок и книга», которая позволила сделать следующий вывод: все родители (100 %) понимают необходимость приобщения детей к книге, однако у большинства (84 %) нет четкого понимания алгоритма формирования стойкого читательского интереса.

Непосредственно викторина «По следам сказок» проводилась в режиме онлайн. В приложении WhatsApp родителям была предложена ссылка на мероприятие. Для участия необходимо было зарегистрироваться (имя ребенка) и ответить на вопросы, выбрав один из

предложенных ответов. Участвовать в викторине можно было всем членам семьи вместе с детьми в уютной домашней обстановке. Ссылка на семейную онлайн-викторину «По следам сказок»: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScsfoScb-mRnxV2PTetGHs2UE77g5_fY6CWkv8ay-CK7OvKg/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0&usp=mail_form_link

Выводы

После завершения онлайн-викторины был проведен опрос также с помощью сервиса «GooglForms» под названием «Отзывы и пожелания». Родители отметили приемлемость данной формы организации мероприятия (100%), выбрав такие критерии как удобство, нешаблонность, лаконичность, привлекательность для детей. Положительная оценка и выбор перечисленных критериев стало побуждающим фактором дальнейшего сотрудничества педагогов с семьями воспитанников с помощью современных цифровых технологий.

Список литературы

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2023. 256 с.
2. Исаченкова М. Л. Проблемы и трудности семейного воспитания: взгляд современных родителей / М. Л. Исаченкова, Т. К. Прогацкая, М. А. Фельк, И. А. Калабина // Комплексные исследования детства. 2022. Т. 4, № 2, С. 104-113. URL: <https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-2-104-114>
3. Короленко А.В. «Время на детей»: ресурсные возможности современных родителей / А. В. Короленко, О. Н. Калачикова // Социальное пространство. 2019. №5. С. 1-15.
4. Кротова Т.В. Просвещение родителей/законных представителей детей дошкольного возраста как способ формирования позиции осознанного, ответственного родительства / Т. В. Кротова, Т. П. Авдулова, И. А. Бурлакова // Современное дошкольное образование 2023. № 4. С. 64-74
5. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / под ред. Бодарча Дендева. М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Климко Наталья Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

n.klimko@mail.ru

Губайдулина Алина Радиковна,

Воспитатель-педагог

ООО «Дари добро детям» г. Казань, Россия

alino4ka1999@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические условия коммуникативного развития обучающихся с ОВЗ в инклюзивной среде такие, как индивидуализация обучения, использование различных методов и технологий обучения, психологическая поддержка и другие.

Ключевые слова: инклюзивная среда, коммуникативное развитие, психолого-педагогические условия, обучающиеся с ОВЗ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Klimko Natalya Vladimirovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova
Kazan, Russia

Gubaidullina Alina Radikovna,

The educator is a teacher
"Give Good to children" LLC
Kazan, Russia

Abstract. The article examines the psychological and pedagogical conditions for the communicative development of students with disabilities in an inclusive environment, such as individualization of learning, the use of various teaching methods and technologies, psychological support, and others.

Keywords: inclusive environment, communicative development, psychological and pedagogical conditions, students with disabilities

Введение

Коммуникация в нашей жизни является одним из условий жизнедеятельности. Человек на протяжении всей своей жизни имеет потребность в общении, выражении своих чувств и мыслей. Коммуникативное развитие обучающихся с ОВЗ также является для них одним из составляющих в их развитии и социализации, а также одной из задач ФГОС. Нужно не забывать о том, что вне зависимости от нозологии – дети с ограниченными возможностями здоровья имеют индивидуальные особенности и трудности при общении и изложении своих мыслей.

Изложение основного материала исследования

Коммуникативное развитие – это сложный, но необходимый процесс, в ходе которого, обучающийся приобретает [3, с. 131]:

- умение и желание вступать в контакт с собеседниками;
- умение поддержать простой разговор;
- умение последовательно передать свои мысли;
- умение использовать различные виды реплик – вопрос, просьба, предложение, дополнение и т. д.;
- умение использовать, в случае необходимости, невербальные средства общения и др. Говоря о коммуникативных навыках и умениях обучающихся с ОВЗ, то их нужно обучить и обеспечить такими средствами взаимодействия, чтобы они научились общаться и таким образом могли успешно справиться с возникающими бытовыми, познавательными и иными задачами.

Важность коммуникативного развития обучающихся с ОВЗ может обуславливаться несколькими факторами:

1. Социализация и интеграция. Развитые коммуникативные навыки помогают детям с ОВЗ включаться в окружение сверстников, минимизируя чувство одиночества и не давая им изолироваться. С помощью них дети устанавливают социальные связи и обучаются делиться своими чувствами.

2. Образовательные успехи. Для достижения положительных образовательных успехов – обучающимся важно иметь коммуникативное развитие, оно способствует более уверенному поведению в различных жизненных ситуациях. Имея навыки коммуникации, обучающиеся могут активно участвовать в образовательном процессе, общаться с педагогами и

сверстниками. Также коммуникативное развитие формирует навыки критического мышления и решения проблем, что важно в обучении.

3. Проявление себя. Коммуникативное развитие помогает обучающимся с ОВЗ предоставлять возможность выражать свои мысли, чувства, потребности и свои нужды. Это позволяет минимизировать стресс, тревожность, агрессию и приводит к чувству уверенности и гармоничному взаимодействию с окружающими.

Рассматривая инклюзивную среду, можно сказать, что это та среда, где все равны, где присутствует уважение и принципы справедливости. В такой среде необходимо стремиться обеспечить всем ее участникам равные возможности, независимо от их особенностей – интеллектуальных, физических, эмоциональных, социальных или других.

Психолого-педагогические условия представляют собой комплекс мер, которые будут направлены на создание благоприятных при педагогическом воздействии, которое оказывается на обучающихся. Эти условия должны повышать эффективность образовательного процесса, способствовать более глубокому и всестороннему развитию обучающегося. В условиях инклюзивного образования, когда учащиеся с различными способностями и потребностями, обучаясь вместе, такие условия приобретают особое значение. При создании благоприятных и эффективных психолого-педагогических условий необходим комплексный подход, который будет учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, а также специфику образовательной среды [1, с. 29]. Инклюзивную среду необходимо создать таким образом, чтобы в ней каждый ребенок чувствовал себя в безопасности, защищенным, принятым, а также мотивированным к активному взаимодействию с окружающими его сверстниками и педагогами. Знание психолого-педагогических условий коммуникативного развития в инклюзивной среде поможет повысить образовательные результаты и улучшить интеграцию [2]. К таким психолого-педагогическим условиям можно отнести:

1. Создание инклюзивной образовательной среды или развитие инклюзивной среды.

Среду для обучающихся следует обустроить так, чтобы каждый обучающийся находился в безопасности и комфорте. Говоря о физической доступности, учебные, игровые и иные материалы должны быть в свободном доступе, чтобы каждый, независимо от своих ограничений/особенностей мог участвовать в процессе. Говоря о коллективе, нужно создавать дружелюбную атмосферу сплоченности, развивать культуру взаимопомощи и поддержки между детьми с ОВЗ и их «нормотипичными» сверстниками. Можно организовывать мероприятия или некий «Круг общения», где обучающиеся будут делиться своими переживаниями, мыслями, учиться принимать друг друга любыми, принимать различия, то есть формировать в детях культуру принятия и взаимоуважения.

2. Индивидуализация образовательного плана.

Каждому обучающемуся необходим персональный подход к его обучению и развитию. Для обучающихся следует создавать Индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ) или программы (ИОП), которые будут учитывать их специфические или уникальные потребности и способности. Индивидуальный маршрут позволит развивать коммуникативные навыки в том темпе, который осилит обучающийся. Но важно понимать, что индивидуализация образовательного плана требует взаимодействия всех участников – от участников образовательной организации (педагогов, психологов) до самого обучающегося и его родителей.

3. Использование различных методов обучения.

В обучении не следует придерживаться только традиционных методов обучения, а использовать различные методы, средства и приемы, которые будут соответствовать возможностям, уровню подготовки каждого. Возможно применение различных сюжетно-ролевых игр, групповых проектов. Такие методы общения позволят обучающимся освоить навыки коммуникации, взаимодействуя при этом в непринужденной увлекательной обстановке. Также с обучающимися с ОВЗ возможно применение различных творческих занятий, музыкальных занятий или арт-терапии. Данные методы и приемы поспособствуют развитию навыков самовыражения, креативного мышления, мотивации и помогут преодолеть трудно-

сти в общении благодаря тому, что обучающиеся будут развивать свои коммуникативные способности в новых и нестандартных ситуациях.

4. Психологическая поддержка.

Психологическая поддержка является одной из важных условий коммуникативного развития в инклюзивной среде. Она должна быть направлена на:

- создание благоприятных эмоциональных условий – создание позитивного климата в образовательной среде;
- преодоление барьеров, которые возникают у обучающихся с разными уровнями коммуникативного развития;
- повышение возможностей обучающихся в обучении, общении и поведении с окружающими.

Это все способствует раскрытию потенциальных коммуникативных навыков обучающихся, включая и обучающихся с ОВЗ. Данная поддержка создает доверительные отношения между самими обучающимися и обучающимися с педагогами, такую среду, где каждый чувствует себя принятым. Психологическая поддержка может осуществляться по-разному – в виде индивидуальных консультаций, групповых тренингов и занятий, а также в виде ролевых игр, где психолог направляет и помогает преодолевать сложности в общении.

5. Использование интерактивных и адаптивных технологий.

Использование таких технологий помогут интегрировать обучающихся с ОВЗ в образовательную инклюзивную среду, улучшить процесс их социальной адаптации, а также позволит преодолеть им барьеры, которые связаны с когнитивными, сенсорными и физическими ограничениями. При обучении можно использовать интерактивные доски и приложения, виртуальную (VR) или дополненную реальность, игровые приложения, образовательные программы и др. Например, виртуальную реальность можно использовать на начальном этапе развития навыков коммуникации для обучающихся, которые имеют страх общения. При такой технологии обучающиеся смогут познакомиться с новым человеком и пообщаться в контролируемой среде. Использование игровых программ, например, каких-либо симуляционных игр, будут помогать развивать навыки взаимодействия.

6. Вовлечение родителей, семьи.

Родители являются главными участниками жизни обучающегося. Необходимо взаимодействовать с ними так, чтобы они также стали и участниками образовательного процесса. Их участие позволит лучше понять обучающегося, его потребности, способности, а данная информация позволит разработать эффективные стратегии по коммуникативному развитию. Также в сотрудничестве с родителями возможно согласование действий, позиций и оценки результатов. Вовлечение семьи – это не только про сотрудничество, здесь важно помнить и про консультирование. Оно позволит получить им профессиональные педагогические рекомендации по поддержке и воспитанию своих детей вне учебного заведения, необходимо повышать компетентность родителей коммуникативного развития, чтобы получить более эффективные результаты.

7. Отслеживание и оценка прогресса

Такой процесс позволит отслеживать динамику прогресса – динамику развития навыков общения, выявлять слабые места обучающихся и своевременно вносить какие-либо необходимые корректировки. Для реализации этого процесса необходима постановка цели и ожидаемых результатов, проведение оценки прогресса с помощью наблюдений и тестирования. При мониторинге прогресса можно также отследить индивидуальные особенности обучающихся и уровень сформированности их навыков коммуникации, что способствует более индивидуализированному подходу.

Успешным результатом коммуникативного развития в инклюзивной среде будет считаться бесконфликтное и благополучное общение между обучающимися с ОВЗ и их сверстниками, не имеющими отклонений. Такое общение будет приобретать характер сотрудничества, взаимопомощи и взаимопонимания, создавая атмосферу, где каждый будет чувствовать себя ценным, значимым и защищенным.

Выводы

Исходя из вышеизложенного, психолого-педагогические условия коммуникативного развития обучающихся с ОВЗ в инклюзивной среде должны включать в себя комплексный подход, т. е. учитывать все аспекты – образовательные, эмоциональные, социальные и технические. Необходимо всегда помнить об индивидуальных особенностях развития, о специфических потребностях обучающихся, организуя для них необходимые психолого-педагогические условия. Создание благоприятной инклюзивной среды, индивидуализированный подход и психологическая поддержка, вовлечение семьи, использование интерактивных технологий и различных нестандартных методов и приемов обучения улучшит эффективность коммуникативного развития в инклюзивной среде.

Список литературы

1. Годовникова, Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ: учебник для вузов / Л. В. Годовникова. 2-е изд. М.: Юрайт, 2025. 218 с. (Высшее образование). ISBN 978-5-534-12039-4. Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/566503> (дата обращения: 04.02.2025).
2. Паранина Н. А. Формирование культурно-просветительских компетенций и медиакультуры в призме реализации стандартов ФГОС ВО / Н. А. Паранина // Вестник КазГУКИ. 2015. № 4.1. С. 71-74.
3. Привалова С. Е. Коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста: учебное пособие / С. Е. Привалова; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015

К ВОПРОСУ О ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кожуро Екатерина Александровна,

преподаватель кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин, магистр
УО «Барановичский государственный университет»

г. Барановичи, Республика Беларусь
yekaterina.aleksandrovna.97@internet.ru

Хитрюк Вера Валерьевна,

доктор педагогических наук, профессор
УО «Белорусский государственный педагогический университет Им. Максима Танка»,
г. Минск, Республика Беларусь
3577058@gmail.com

Аннотация. В статье представлен комплекс взаимосвязанных факторов, отражающих специфику инклюзивной готовности профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования к осуществлению эффективного процесса обучения. Анализируются требования и ключевые компоненты инклюзивной готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность; инклюзия; особые образовательные потребности; компетентность, профессорско-преподавательский состав

ON THE ISSUE OF INCLUSIVE READINESS OF THE TEACHING STAFF OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Kozhuro Ekaterina Aleksandrovna,

Lecturer at the Department of Pedagogy and Social Sciences, Master's degree

«Baranovichi State University», Baranovichi, Republic of Belarus

yekaterina.aleksandrovna.97@internet.ru

Khitryuk Vera Valeryevna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

«Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank»

Minsk, Republic of Belarus

3577058@gmail.com

Abstract. The article presents a set of interrelated factors reflecting the specifics of the inclusive readiness of the teaching staff of higher education institutions to implement an effective learning process. The requirements and key components of an inclusive university teacher's readiness for professional activity are analyzed.

Keywords: readiness; inclusion; special educational needs; competence, teaching staff

Введение

Приказом Министерства образования Республики Беларусь от 22 июля 2015 года № 608 утверждена Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в Республике Беларусь, которая подчеркивает важность многоуровневой системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических и руководящих работников, реализующих образовательный процесс в условиях инклюзивного образования [2]. Концепт «особые образовательные потребности» требует запуска не только усовершенствования системы образования, но и подготовки педагогических работников. В современных условиях специальная профессиональная подготовка профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) учреждений высшего образования к обучению студентов с особенностями психофизического развития является одним из актуальных направлений образовательной политики.

Основная часть. На современном этапе развития инклюзивного образования профессиональная компетентность ППС учреждения высшего образования рассматривается как – готовность и способность педагогов осуществлять эффективный образовательный процесс, опираясь на профессиональные знания, умения и навыки в инклюзивной образовательной системе.

В структуру инклюзивной компетентности преподавателя учреждения высшего образования входят такие взаимообусловленные компоненты, как:

1. Когнитивный компонент – обеспечение решения задач профессиональной деятельности, основываясь на необходимых знаниях и учитывая особые образовательные потребности обучающихся.

2. Деятельностный компонент – предполагает проектирование и решение конкретных профессиональных задач в условиях инклюзивного образования.

3. Ценностно-мотивационный компонент – эмоциональной готовность, устойчивая мотивация педагога к профессиональной педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии.

4. Рефлексивный компонент – способность педагога занимать аналитическую позицию по отношению к себе, своей профессиональной педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии.

Изучению понятия «инклюзивная готовность» посвящены исследования В. В. Хитрюк, И. В. Возняк, О. С. Кузьмина, В. А. Далингер, О. В. Карынбаева, Е. Г. Самарцева, Ю. В. Шумиловская, др.

В Республике Беларусь исследования в данном направлении осуществляет В. В. Хитрюк [4].

Инклюзивная готовность ППС рассматривается – способность педагогов применять специальные знания в при организации образовательного процесса; умение интегрировать обучающихся с особыми образовательными потребностями в учебный процесс и обеспечить их взаимодействие со сверстниками.

Среди обязательных компонентов инклюзивной готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности В. В. Хитрюк называет такие, как:

1. Мотивационный компонент – процесс осуществления педагогической деятельности, реализуемый на принципах и ценностях образовательной инклюзии.

2. Информативный компонент – научно-теоретические и методические знания о специфике обучения детей с ООП, необходимые для организации образовательного процесса.

3. Эмоциональный компонент – способность ППС принять специфику инклюзивного образования, организации образовательного процесса, обучающихся с ООП, а также других участников инклюзивного образовательного пространства, Понимание своей ответственности и готовности к реализации образовательного процесса в условиях инклюзивного образования.

4. Конативный компонент – отражает стремление к работе в условиях реализации принципа инклюзии, решении реальных задач, направленность к осуществлению эффективного процесса обучения.

5. Коммуникативный компонент – умение осуществлять эффективное взаимодействие педагога с обучающимися, толерантность педагогов по отношению к обучающимся с особыми образовательными потребностями.

Инклюзивная готовность профессорско-преподавательского состава, необходимая для создания эффективного образовательного процесса, включает несколько ключевых аспектов:

- своевременное планирование и осуществление профессиональной деятельности;
- умение адаптировать собственное профессионально-педагогическое поведение в соответствии с ценностями образовательной инклюзии;
- удовлетворение нужд студентов в их профессиональном и личностном росте;
- осознание важности поддержки индивидуальности обучающихся, имеющих ООП;
- способность адаптировать содержание образования, применять педагогические технологии, активные и интерактивные методы и формы обучения в практической деятельности в условиях образовательной инклюзии;
- способность к организации инклюзивного образовательного пространства.

Инклюзивная готовность ППС должна соответствовать следующим требованиям:

- соответствовать принципам и ценностям образовательной инклюзии;
- обязательная дополнительная подготовка педагогов к организации образовательного процесса (повышение квалификации);
- адаптация учебных материалов, заданий в соответствии с индивидуальными возможностями учащихся с ООП;
- организация инклюзивной среды учреждения высшего образования с учетом индивидуальных психофизических особенностей обучающихся с ООП;
- иметь достаточный уровень профессиональной компетентности.

Также стоит отметить, что «важным аспектом подготовки профессорско-преподавательского состава выступает комплексное научно-методическое обеспечение, обеспечивающее педагога необходимыми педагогическими, методическими и организационными ресурсами и инструментами для эффективного выполнения его профессиональных обязанностей в инклюзивном образовании» [1].

Таким образом, профессиональная готовность ППС учреждений высшего образования к реализации принципа инклюзии в образовательной практике является многоступенчатым и циклическим процессом. Под инклюзивной готовностью педагогов в высшем учебном заведении мы понимаем комплексную характеристику личности специалиста в области педагогики,

которая включает в себя социальную ориентацию на работу в условиях образовательной инклюзии, а также знания, умения и навыки, необходимые для реализации инклюзивного образования.

Список литературы

1. Захарова С. И. Формирование готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. дис. ... канд. пед. наук. Сыктывкар, 2020. 36 с.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Специальная адукацыя. 2015. № 5. С. 3-10.
3. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагога: педагогическая система формирования: монография / В. В. Хитрюк. Барановичи: БарГУ, 2015. 175 с.
4. Хитрюк, В. В. Оценка профессиональной педагогической подготовки в контексте принципа инклюзии в Беларуси / В. В. Хитрюк // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 5. С. 110–122.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИИ

Козырева Ольга Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент,

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

г. Волгоград, Россия

kozyrevaoa@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается потенциал педагогического наставничества при подготовке будущих педагогов к инклюзии. Определены функции педагога-наставника, представлены виды наставничества, выявлены ключевые тенденции развития педагогического наставничества.

Ключевые слова: педагогическое наставничество, подготовка к инклюзии, будущие педагоги, инклюзия, инклюзивное образование

PEDAGOGICAL MENTORING IN PREPARING FUTURE TEACHERS FOR INCLUSION

Kozyreva Olga Anatolyevna,

candidate of pedagogical sciences, associate professor,

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Volgograd State Social and Pedagogical University"

Volgograd, Russia

kozyrevaoa@mail.ru

Abstract. The article reveals the potential of pedagogical mentoring in preparing future teachers for inclusion. The functions of the teacher-mentor are defined, the types of mentoring are presented, and the key trends in the development of pedagogical mentoring are identified.

Keywords: pedagogical mentoring, preparation for inclusion, future teachers, inclusion, inclusive education

Введение

Современное образование стремительно адаптируется к социальным вызовам. Одним из путей повышения его эффективности является кадровая политика, способствующая удержанию молодых педагогов в профессии, увеличению их мотивации к профессиональному развитию и доминанты освоения инклюзивных компетенций, востребованных в современной школе. Это выражается в масштабировании педагогического наставничества как эффективного современного тренда [3].

Современное образование адаптируется к социальным вызовам, учитывая все суверенные векторы. Кадровая политика, способствующая удержанию молодых педагогов в профессии, освоению ими необходимых инклюзивных компетенций и увеличению их мотивации к профессиональному развитию выбрана

В последние годы на различных уровнях управления особое внимание уделяется проблеме наставничества в образовательной сфере, которая занимает ключевое место в национальном проекте «Образование» (включая федеральные инициативы «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого», «Молодые профессионалы»).

Наставничество занимает важное место в актуальной кадровой стратегии. Согласно приказу Министерства образования (№ 145 от 25 декабря 2019 года), образовательным учреждениям рекомендуется создавать модели наставничества, способствующие успешной личностной и профессиональной самореализации участников образовательного процесса, в том числе новичков в профессии. Инклюзия является важнейшим аспектом развития современного образования и представляет собой серьезное социально-ценностное изменение в системе профессиональной подготовки. В ее основе лежит идея единого общества, в котором каждый может участвовать в общественной жизни, независимо от расы, религии, культуры и уровня способностей [5]. Этот процесс затрагивает интересы всех слоев населения и способствует развитию независимости и равенства в различных сферах. Она также затрагивает глубокую философскую тему формирования самосознания в процессе взаимодействия между собой и другими. Философия инклюзии утверждает, что социальный прогресс играет важную роль в преодолении барьеров общения в условиях глобализации, сближении контекстов обучения и обучающегося, педагогики отношений. Инклюзивный формат образования требует изменений в социальном устройстве и процессах, стремясь к максимальной социализации каждого [4].

Цель данной статьи заключается в выявлении ключевых тенденций развития педагогического наставничества в подготовке будущих педагогов к инклюзии. Данный научный аспект также связан с потребностью в улучшении практической подготовки студентов-педагогов в вузах. Наставничество может заполнить пробелы в практических умениях, а также помочь сформировать инклюзивные компетенции у будущих педагогов или начинающих специалистов, что обеспечит их успешную адаптацию в профессии.

Изложение основного материала исследования

Существует множество подходов к интерпретации наставничества. Н. А. Криволапова, О. Т. Кулешова и В. Д. Ячменев трактуют наставничество в контексте образовательной системы как форму индивидуальной работы с педагогами, которые недавно начали свою карьеру. И. В. Круглова утверждает, что такое содействие способствует профессиональному росту и мотивации специалистов. Исследователи отмечают, что наставничество является двусторонним процессом, полезным для обеих сторон [2]. В данной статье сосредоточимся на роли наставника в процессе профессиональной подготовки будущих учителей к инклюзии школьников, который включает поддержку в развитии их инклюзивных компетенций и обмен опытом. Сложное взаимодействие между наставником и наставляемым часто описывается в терминах менторства. Этот процесс может быть индивидуальным или групповым наставничеством. Наиболее распространенным типом наставничества является индивидуальное наставничество, когда наставник взаимодействует с одним студентом. Эффективность такого взаимодействия зависит от участия обеих сторон. Групповое наставничество предполагает взаимодействие одного наставника с несколькими студентами/группой, а командное – нескольких наставников с одним или несколькими будущими педагогами. Процесс наставничества формирует инклюзивные компетенции будущих педагогов в таких аспектах, как специальные педагогические и психологические знания, владение инклюзивными методиками преподавания, способность к рефлексии и безусловному принятию инаковости, внимание к индивидуальности ребенка с особыми образовательными потребностями и др. [1].

Авторы, изучающие эффективность наставничества, часто фокусируются на узком контексте, в котором применяется наставничество. Наша цель – проанализировать структуру наставнической деятельности, чтобы выявить основные характеристики наставничества применительно к различным контекстам его практического применения. Сосредоточимся на важном аспекте профессионального наставничества – роли педагога-наставника в процессе вузовской подготовки будущих педагогов.

В этом контексте мы рассматриваем наставничество как технолгию поддержки и профессионального развития, предлагаемую будущим учителям, стремящимся развить инклюзивные навыки, вырабатывающим собственные пути профессионального становления в роли учителя в современной инклюзивной школе.

Цель наставничества – создать условия, способствующие личному карьерному росту, содействуя развитию потенциала, самостоятельности и социальной адаптации, а также удовлетворению потребностей в признании и принятии. Важным аспектом является устранение или уменьшение препятствий на пути развития подопечного. Наставничество демонстрирует чувство цели, взаимное участие, долговечность и потенциал для развития. Важные этапы процесса включают в себя начальную стадию, стадию развития, стадию отделения и стадию переопределения, которая предполагает изменение статуса. Успешное завершение этого цикла приводит к переходу от неравных отношений между экспертом и новичком к более равным. Важные этапы включают в себя установление знакомства, развитие взаимодействия, достижение ощутимых результатов и переосмысление.

Методы наставничества варьируются от интерактивных подходов до практического анализа и рефлексии.

Рассмотрим основные функции педагога-наставника в образовательной организации: профессионально-образовательную (поддержка в совершенствовании инклюзивных компетенций), организационно-аналитическую (организация самого процесса наставничества, определение трека пути, анализ его эффективности), воспитательную (влияние на формирование инклюзивной культуры), экспертную (осуществление экспертизы произведенного будущим педагогом образовательного продукта, доведение его до совершенства и апробация), контроля (оценивание и контроль профессионального становления и развития будущего педагога), самообразовательную (постоянный поиск нового опыта для его дистимилирования, эффективных видов наставничества), навигационную и непосредственно наставническую.

Результаты наставничества могут варьироваться в зависимости от конкретной ситуации и зачастую являются уникальными: связаны с продуктивностью подопечного, его поведением и действиями (например, улучшение академической успеваемости, развитие компетенций в области инклюзии); касаются психологического состояния и формирования позитивного отношения к инклюзии; связаны со здоровьем (например, управление стрессом, эмоциональная поддержка); затрагивают межличностные отношения (например, стремительное вхождение в сообщество педагогов инклюзивного образования); связаны с мотивацией и целеустремленностью (например, формирование положительной мотивации через пример наставника, поддержку и новые возможности); обусловлены профессиональным и карьерным развитием (например, профессиональная самоидентификация и трудоустройство).

Основными свойствами наставнической деятельности являются ее целевое направление, взаимная связь, долговременность, а также развивающий и обогащающий потенциал.

Ученые отмечают, что взаимодействие между наставником и наставляемым будущим педагогом помогает последним адаптироваться и интегрироваться в профессию. Этому процессу способствует широкий спектр методов наставничества. К ним относятся: приоритетная педагогическая практика, анализ ситуаций из опыта работы, организация профессиональных проб, обсуждение методических аспектов, анализ и отбор инклюзивных форм и методов организации учебного процесса, проектирование и анализ инклюзивных уроков, совместное/бинарное проведение фрагментов/уроков, оперативное консультирование по возникающим вопросам, поддержка веры свои силы будущим педагогом и др.

Выводы

Представленные доводы подтверждают, что педагогическое наставничество является эффективной моделью взаимодействия опытного педагога-методиста-наставника с будущим коллегой. Педагогическое наставничество – это необходимое и важное педагогическое условие реализации принципов основательности профессиональной подготовки, гарант формирования инклюзивных компетенций будущих педагогов.

Для наставников крайне важно обладать не только высоким уровнем профессионализма и значительным опытом работы в инклюзивной среде, но и компетенциями фасилитации. Это, в свою очередь, поможет будущим педагогам осознать значимость образовательной инклюзии, будет способствовать формированию инклюзивных компетенций и общей инклюзивной культуры.

Список литературы

1. Ахтырская Ю. В. и др. Наставничество как метод обучения педагогических кадров ДОО // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития. 2017. С. 75.
2. Быстрова Н. В. и др. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 3 (37). С. 18-24.
3. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: существенные характеристики и структура // Science for Education Today. 2017. Т. 7. № 5. С. 25-36.
4. Садовникова Н. О., Сеногноева Н. А., Юсупов Д. К. Основные принципы адресной подготовки педагогов инклюзивного профессионального образования // Научное обозрение. Педагогические науки. 2021. № 1. С. 67-72.
5. Штаева К. С., Хлынова Е. А., Артёмова А. А. Сущность наставничества в современной системе взаимодействия педагогов сферы инклюзивного образования // Наставничество: индивидуальная траектория развития профессионалов XXI века. 2023. С. 139-145.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ 1 КЛАССА

Комаровская Анна Васильевна,
учитель начальных классов
МБОУ «Школа № 81» г. Казань, Россия
komarovskayanna@yandex.ru

Аннотация. В статье затрагивается тема коррекционной работы, на основании педагогического опыта раскрываются технологии и методики обучения, используемые при коррекционной работе.

Ключевые слова: коррекционная работа, технология развития критического мышления, здоровьесберегающие технологии, игровые технологии, технология дифференцированного обучения

CORRECTIVE WORK WITH FIRST-GRADERS

Komarovskaya Anna Vasilyevna,
Primary School Teacher
MBOU "School No. 81", Kazan, Russia
komarovskayanna@yandex.ru

Abstract. This article addresses the topic of corrective work, revealing the technologies and teaching methods used in corrective activities based on pedagogical experience.

Keywords: corrective work, critical thinking development technology, health-saving technologies, gaming technologies, differentiated learning technology

Коррекционная работа с детьми, имеющими ограничения по здоровью (ОВЗ), в первом классе – это важная и многогранная задача, требующая от учителя не только профессионализма, но и чуткости, терпения и креативности. Ребята впервые сталкиваются с формальной системой образования, и именно от того, как будет организовано обучение, зависит их дальнейшее развитие и адаптация в школьной среде. Коррекционная работа с детьми с ОВЗ (ЗПР) проводится в 1 классе общеобразовательной школы регулярно. Как учитель, я стараюсь отслеживать индивидуальные особенности каждого ученика. Это включает в себя:

- Первоначальную педагогическую оценку: наблюдение за поведением и учебными достижениями каждого ребенка позволяет выявить его сильные стороны, а также определить области для дальнейшей поддержки.

- Диагностические мероприятия: применение разнообразных методик помогает глубоко оценивать уровень развития учащихся с ОВЗ (ЗПР) и точно идентифицировать проблемные зоны в обучении.

- Активное взаимодействие с родителями: установление открытого диалога для совместного решения образовательных задач.

- Индивидуализированный подбор методик коррекции: разработка и внедрение специальных технологий, направленных на формирование необходимых компенсаторных навыков.

Придя на работу в ноябре 2024 года, я проводила диагностические мероприятия, для определения проблемных зон в обучении у детей с ОВЗ (ЗПР). Хочу выделить методику А. В. Ястребова, которая направлена на улучшение устной речи детей, развитие их речемыслительной деятельности и формирование психологических условий для успешного обучения. В процессе работы уделяется внимание всем аспектам речевой системы, включая звуковую сторону речи и лексико-грамматическую структуру. Методика включает несколько этапов, каждый из которых имеет свое основное направление.

I этап – устранение недостатков в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и представлений; коррекция произношения; формирование навыков анализа и синтеза звукового и слогового состава слов; закрепление связи между звуками и буквами и др.);

II этап – устранение недостатков в овладении лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и обогащение словарного запаса новыми словами и улучшение словообразования; уточнение значений синтаксических конструкций; совершенствование грамматической структуры связной речи через освоение словосочетаний, связи слов в предложении и различных синтаксических моделей);

III этап – устранение недостатков в формировании связной речи (развитие навыков построения последовательных высказываний: программирование смысловой структуры, создание связности и логичности высказывания, выбор языковых средств для его формирования).

Так вот проведя диагностики, мной были выявлены основные проблемы у детей с ОВЗ (ЗПР): нарушения письма, памяти и речи.

В своей педагогической практике я применяю различные технологии, но на начало 3 четверти могу выделить наиболее эффективные.

Для коррекции письма я применяю здоровьесберегающие технологии, а именно пальчиковые гимнастики, для развития мелкой моторики, которая непосредственно влияет на качество письма. На уроках русского языка я ввела минутки чистописания, на каждом уроке мы выделяем 5 минут и развиваем навык правильного и красивого письма. На сегодняшний день, не только я отслеживаю их изменения, но и они сами анализируют свою работу и делают вывод: можно двигаться дальше или стоит еще раз остановиться и прописать.

Для развития памяти я использую технологию развития критического мышления, внедряя в уроки интеллект карты. Благодаря структурированию материала и визуальному представлению информации, дети легче запоминают новый материал, лучше в нем ориентируются, что позволяет быстро вспомнить пройденный материал. Не стоит забывать и о классических методах тренировки памяти – чтение стихов и их разучивание.

Если говорить о развитии речи учащихся, то так или иначе каждый наш урок направлен на это, так как практически на каждом уроке, работая фронтально, мы ведем беседу с детьми. Но если приводит конкретные примеры, то на уроках изобразительного искусства учащимся было предложено сделать изображение по поставленной теме давалась тема, после чего им нужно было в парах описать свою картину друг другу. На уроках математики, можно предлагать детям самим сочинить задачу, которую в последствии они будут решать.

Безусловно самая главная и важная технология – это технология дифференцированного обучения – это подход к обучению, который учитывает индивидуальные потребности учащихся. Это самая эффективная технология не только при работе с детьми с ОВЗ, но и в целом с каждым ребенком.

Не стоит забывать об игровых технологиях, ведь в 1 классе дети переходят от игровой деятельности к учебной, и чтобы этот процесс был более безболезненным периодически стоит подавать материал в игровой форме, что поможет им его проще воспринимать и запоминать.

Все это возможно лишь при совместной работе с родителями учащихся. Ведь даже простые бытовые ситуации помогают детям формировать и развивать свои навыки памяти и речи. Я прошу родителей больше разговаривать с детьми, о том, как прошел их день, после просмотра мультфильма спрашивать у ребенка, что больше всего запомнилось, что понравилось и так далее, пробовать вместе с ребенком сочинять рассказы.

Коррекционная работа с детьми 1 класса – это важная задача, которая стоит перед каждым педагогом. Цель данной работы – помочь им преодолеть трудности, развивать свои способности и адаптироваться к школьной жизни. Создание поддерживающей среды, индивидуальный подход и сотрудничество с родителями – ключевые моменты успешной коррекционной работы. В конечном итоге мы стремимся к тому, чтобы каждый ребенок стал уверенным в себе учеником, способным реализовать свой потенциал.

Список литературы

1. Алмазова, И. Г., Долгошеева, Е. В., Числова, С. Н. Современные технологии начального образования: учебное пособие. Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2019. 86 с.
2. Атеняева, Л. Е. Современные образовательные технологии и практики в начальной школе в условиях ФГОС НОО/ Л. Е. Атеняева // Психология и педагогика // Образовательный портал «Академия развития творчества». 2024.
3. Муратова, Е. Г. Современные технологии в рамках реализации ФГОС в начальной школе / Е. Г. Муратова // Учительский журнал. Краснодар: Изд-во Всероссийское педагогическое издание «Учительский журнал», 2024.
4. Шишина, А. В. Применение современных педагогических технологий на уроках в начальной школе // Международный педагогический портал. Сетевое издание «Солнечный свет», 2024.

ОБ ОПЫТЕ ПРОВЕДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ МАСТЕРСКИХ «ДА! МОГУ!» В ФИЛИАЛЕ РЕСПУБЛИКАНСКОГО СРЦН «КАНИФОЛЬНЫЙ ДДИ»

Корепанова Светлана Александровна,
директор Казенного учреждения социального
обслуживания Удмуртской Республики
«Республиканский социально-реабилитационный
центр для несовершеннолетних»,
г. Ижевск, Россия
srcn.18@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется опыт проведения инклюзивных мастерских "Да! Могу!" филиала Республиканского СРЦН «Канифольный ДДИ» в Удмуртии. Отмечается, что проведение инклюзивных мастерских является реальным шагом гуманизации общества, фактором улучшения социально-нравственного здоровья его членов и гармонизации социальных отношений.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивные мастерские, инвалиды, ограниченные возможности здоровья

ABOUT THE EXPERIENCE OF CONDUCTING INCLUSIVE WORKSHOPS "YES! I CAN!" IN THE BRANCH OF THE REPUBLICAN SRC "KANIFOLNYE DDI"

Korepanova Svetlana Aleksandrovna,
director of the State Institution of Social Services
of the Udmurt Republic "Republican Social Rehabilitation Center for Minors",
Izhevsk, Russia
srcn.18@mail.ru

Abstract. The article analyzes the experience of conducting inclusive workshops "Yes! I can!" of the branch of the Republican SRTSN "Kanifolnye DDI" in Udmurtia. It is noted that holding inclusive workshops is a real step towards humanizing society, a factor in improving the social and moral health of its members and harmonizing social relations.

Keywords: inclusion, inclusive workshops, disabled people, limited health opportunities

Введение

Современное общество сталкивается с актуальной проблемой увеличения числа детей с ограниченными возможностями здоровья и их интеграции в социальную среду. В последние годы существенно изменился взгляд общества и государства на права и возможности людей с инвалидностью. Физические и психофизиологические особенности не лишают человека способности чувствовать, переживать и стремиться к самореализации. Осознание необходимости создания условий для их полноценного развития и социализации становится приоритетной задачей. Как отмечают Волкова Т. В. и Хенчель Т., инклюзия является показателем зрелости общества, его прогрессивного сознания, отражая отсутствие сегрегации и формируя базу для устойчивого социального взаимодействия [1, с. 48].

Основная часть

В Удмуртской Республике накоплен значительный опыт реализации инклюзивных мастерских как эффективного механизма интеграции детей с особенностями развития. Проект «Инклюзивные мастерские "Да! Могу!"», инициированный Ассоциацией родителей детей-инвалидов (АРДИ) Удмуртской Республики, стартовал с проведения обучающих стажировок для руководителей мастерских филиала Республиканского СРЦН «Канифольный ДДИ». В рамках стажировок специалисты погружались в деятельность ремесленной, швейной и ку-

линарной мастерских г. Ижевска, осваивая методики работы, адаптированные для детей с ОВЗ. Впоследствии эти наработки были внедрены в деятельность «Канифольного ДДИ».

Название «Да! Могу!» символизирует уверенность детей в своих возможностях. В этих мастерских дети с инвалидностью занимаются творческой и продуктивной деятельностью наравне со сверстниками без ограничений по здоровью. Проект реализуется благодаря сотрудничеству АРДИ, Республиканского социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних и поддержке Фонда Президентских Грантов.

Мастерские представляют собой пространства, где передаются практические навыки, формируются профессиональные компетенции и создаются условия для творческой самореализации. Принцип практичности лежит в основе методики: мастер разрабатывает алгоритм действий, вовлекающий участников в процесс создания. Как отмечает М. Грекова, инклюзивные мастерские способствуют социализации лиц с инвалидностью, формируя у них профессиональные навыки, что впоследствии может привести к трудоустройству. Кроме того, участие волонтеров и наставников способствует разрушению стереотипов, способствуя принятию людей с различными формами инвалидности.

Программа мастерских направлена на реализацию трех ключевых задач:

1. Образовательная – знакомство с ремесленными технологиями, материалами, инструментами и алгоритмами создания изделий.
2. Личностное развитие – формирование мотивации, волевой регуляции, творческого потенциала.
3. Сенсорное развитие – совершенствование моторики, восприятия цвета, формы и размера.

Обучение в мастерских проводится с учетом индивидуальных особенностей участников, уровня их самостоятельности, темпа работы и реакции на обратную связь. В рамках проекта молодые люди старше 18 лет принимали участие в изготовлении кукол-столбушек, что стало конкурсным заданием на региональном этапе чемпионата «Абилимпикс» в компетенции «Мастер кукол». Движение «Абилимпикс» (от англ. *Olympics of Abilities* – Олимпиада возможностей) зародилось в Японии и сегодня представляет собой международную платформу для демонстрации профессионального мастерства людей с инвалидностью, способствуя их социальной адаптации и трудоустройству [2; 3].

Исследование, проведенное Солодянкиной О.В., Бушмелевой Г. В., Мухаметдиновой Е.В., показало высокий уровень удовлетворенности проектом среди 37 родителей и их детей с ментальными особенностями, посещающих мастерские «Да! Могу!». Респонденты отметили качественную организацию занятий, высокий уровень безопасности, наличие необходимого оборудования, а также позитивное влияние мастерских на эмоциональное состояние детей, их внимательность, настойчивость и инициативность [4].

В рамках проекта воспитанниками мастерских было изготовлено 500 кукол-столбушек, которые представили Удмуртию на выставке «Россия» на ВДНХ в 2023 году. Инклюзивные мастерские стали важной площадкой для раскрытия потенциала детей с ОВЗ, способствуя их социальной интеграции, формированию профессиональных навыков и личностному развитию [5].

Выводы

Таким образом, опыт реализации инклюзивных мастерских «Да! Могу!» в Канифольном ДДИ демонстрирует, что такие инициативы способствуют не только личностному росту участников, но и трансформации общественного сознания. Они позволяют формировать инклюзивную культуру, в которой равенство возможностей становится не просто идеалом, а реальной практикой. Проведение подобных проектов – важный шаг на пути к гуманизации общества и его устойчивому развитию.

Список литературы

1. Волкова, Т. В. Пути реализации инклюзии. Примеры инклюзивной и социально-психологической практики в системе образования в Германии / Т. В. Волкова, Т. Хенчель // Современное дошкольное образование. 2020. № 3. С. 38-50.
2. Зайцева, Т. М. Чемпионат по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ОВЗ «Абилимпикс» как форма профориентационной работы / Т. М. Зайцева, О. С. Кадышева // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. № 4 (20). С. 72-76.
3. Руднева, Е. А. Разговор в инклюзивной мастерской / Е. А. Руднева // Журнал исследований социальной политики. 2021. Т.19, № 4. С. 565-584.
4. Солодянкина, О. В. Маркетинговый анализ деятельности инклюзивных мастерских «Да! Могу» для людей 18+ с ментальными нарушениями / О. В. Солодянкина, Г. В. Бушмелева, Е. В. Мухаметдинова // Вестник науки. 2023. № 2(59). С. 108-114.
5. Югова, И. А. Инклюзивные мастерские как форма эффективной социализации и профессионального самоопределения детей-инвалидов и детей с ОВЗ / И. А. Югова, Е. В. Мухачева / Инклюзивное среднее профессиональное образование: от массовой стандартизации к массовой уникальности: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. / под ред. Н. И. Нагимовой и др. Чебоксары: ИД «Среда», 2024. С. 45-52.

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ВЫЗОВЫ И РЕСУРСЫ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Котелевич Оксана Васильевна,

Магистр Института педагогического и специального образования
ФГБОУ ВО «Херсонский педагогический государственный университет»
г. Скадовск, Россия
kotvadimka20@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые вызовы и ресурсы, необходимые для работы с детьми с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования. Анализируются основные барьеры, возникающие в процессе обучения, а также эффективные методики коррекционной работы, направленные на улучшение образовательного процесса для данной категории учащихся. Особое внимание уделяется вопросам профессиональной подготовки педагогов, внедрению адаптированных учебных материалов, использованию современных информационных технологий, а также роли семьи в образовательном процессе. Предлагаются практические рекомендации по созданию благоприятной образовательной среды, способствующей успешной социализации и академическому развитию детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ОВЗ, нарушение речи, педагогические технологии, логопедическая поддержка

INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: CHALLENGES AND RESOURCES FOR WORKING WITH CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENTS

Kotelevych Oksana Vasilyevna,
Master's Degree from the Institute of Pedagogical and Special Education
Kherson Pedagogical State University
Skadovsk, Russia
kotvadimka20@mail.ru

Abstract. The article examines the key challenges and resources necessary for working with children with speech disorders in an inclusive education setting. The main barriers that arise in the learning process are analyzed, as well as effective correctional work methods aimed at improving the educational process for this category of students. Special attention is paid to issues of professional training of teachers, the introduction of adapted teaching materials, the use of modern information technologies, and the role of the family in the educational process. Practical recommendations are offered for creating a favorable educational environment that contributes to the successful socialization and academic development of children with speech disorders.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, speech disorders, pedagogical technologies, speech therapy support

Введение

Современное образование ориентировано на принципы доступности и равных возможностей, обеспечивая интеграцию всех категорий учащихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В рамках инклюзивного образования особое внимание уделяется детям с нарушениями речи, так как они сталкиваются с дополнительными трудностями в освоении образовательных программ, социальной адаптации и межличностной коммуникации.

Инклюзивная образовательная среда предполагает создание условий, способствующих комфортному обучению детей с особыми образовательными потребностями. Это включает не только адаптацию учебного процесса, но и применение специализированных методик, привлечение квалифицированных специалистов, использование современных образовательных технологий, а также активное взаимодействие с родителями и специалистами коррекционной педагогики [1].

Целью данной статьи является анализ основных вызовов, с которыми сталкиваются образовательные учреждения при организации работы с детьми с нарушениями речи, а также определение эффективных ресурсов и методов, способствующих их успешному обучению и социальной адаптации.

Основные вызовы инклюзивного образования для детей с нарушениями речи

Инклюзивное образование, направленное на создание равных условий для всех обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья, сталкивается с рядом серьезных вызовов. Дети с нарушениями речи требуют особого подхода к обучению, поскольку их трудности в коммуникации, усвоении учебного материала и социальной адаптации создают дополнительные барьеры в образовательном процессе. Несмотря на активное развитие инклюзивной педагогики, в практике образовательных учреждений существует ряд проблем, затрудняющих реализацию эффективного обучения для данной категории детей.

Одним из ключевых вызовов является нехватка квалифицированных специалистов. В большинстве образовательных учреждений наблюдается дефицит логопедов, дефектологов и тьюторов, что приводит к недостаточному уровню коррекционной работы с детьми, имеющими речевые нарушения [1]. Кроме того, многие учителя общеобразовательных школ не имеют специальной подготовки для работы с такими детьми и не владеют необходимыми методиками коррекции речи. Это создает трудности в организации учебного процесса и снижает эффективность инклюзивного образования. Чтобы преодолеть данный вызов, необхо-

димо систематическое повышение квалификации педагогов, разработка специализированных курсов и внедрение методик, адаптированных для детей с речевыми нарушениями.

Серьезной проблемой также является наличие коммуникативных барьеров. «Нарушения речи могут проявляться в различных формах: от недостаточного словарного запаса и неправильного произношения звуков до серьезных расстройств, таких как дизартрия или алалия, затрудняющих вербальное общение ребенка» [2]. Такие дети часто испытывают затруднения в выражении своих мыслей, в понимании речи окружающих, что мешает им полноценно участвовать в учебном процессе. В результате у ребенка снижается интерес к учебе, возникает неуверенность в своих способностях, что может привести к социальной изоляции.

Еще одним значительным вызовом является отсутствие адаптированных учебных материалов. Стандартные учебники и методические пособия зачастую не учитывают особенности восприятия информации детьми с нарушениями речи, не включают специальных заданий, направленных на развитие фонематического слуха, артикуляции и связной речи. Отсутствие таких материалов усложняет процесс обучения и создает дополнительные трудности для детей [3]. Решением данной проблемы может стать разработка специальных пособий с учетом индивидуальных особенностей детей с речевыми нарушениями, использование мультимедийных средств и интерактивных образовательных платформ.

Психологические аспекты также играют значительную роль в процессе инклюзивного обучения детей с нарушениями речи. Многие дети, испытывающие затруднения в общении, сталкиваются с проблемами адаптации в коллективе, чувством неуверенности в себе и страхом быть непонятыми. Это может приводить к замкнутости, низкой самооценке и даже к отказу от общения со сверстниками [4]. Кроме того, некоторые дети с нарушениями речи подвергаются насмешкам и социальному отторжению со стороны сверстников, что отрицательно сказывается на их эмоциональном состоянии и мотивации к обучению. В связи с этим важной задачей является создание благоприятной психологической среды в классе, формирование толерантного отношения среди учащихся и развитие культуры инклюзивности.

Еще одной значимой проблемой является недостаток технических и методических ресурсов. В большинстве образовательных учреждений отсутствует необходимое оборудование, позволяющее проводить коррекционные занятия с детьми, имеющими речевые нарушения. Недостаточное финансирование и нехватка современных технологий, таких как интерактивные доски, специализированные компьютерные программы и мобильные приложения, затрудняют внедрение эффективных методик обучения [5]. Внедрение современных технологий в образовательный процесс могло бы значительно повысить его качество, облегчить работу учителей и логопедов, а также сделать обучение более доступным и интересным для детей.

Ресурсы и методы работы с детьми с нарушениями речи

Эффективная организация инклюзивной образовательной среды для детей с нарушениями речи требует использования разнообразных ресурсов и методов, направленных на развитие речевых навыков, адаптацию учебного материала и создание комфортной психологической атмосферы. Работа с такими детьми должна строиться на основе комплексного подхода, включающего коррекционно-развивающие технологии, современные информационные ресурсы, индивидуальные и групповые формы обучения, а также тесное взаимодействие с родителями.

Одним из ключевых ресурсов, способствующих успешному обучению детей с нарушениями речи, являются коррекционно-развивающие методики, которые направлены на развитие артикуляционного аппарата, формирование фонематического восприятия, расширение словарного запаса и коррекцию грамматического строя речи. Такие методики включают использование специальных логопедических упражнений, дыхательной гимнастики, артикуляционной гимнастики, а также методов сенсорной интеграции. Например, артикуляционные упражнения помогают детям научиться правильно произносить звуки, а дыхательная гимнастика способствует улучшению контроля над голосом и речевым дыханием [1]. Важно учитывать, что выбор методик должен быть индивидуализированным и основываться на особенностях речевого нарушения каждого ребенка.

В современных образовательных учреждениях активно применяются информационные технологии, которые значительно расширяют возможности коррекционной работы с детьми с нарушениями речи. Специальные компьютерные программы, такие как «Дельфа», «Мерсибо», «Логомер», позволяют проводить интерактивные занятия, направленные на развитие фонематического слуха, автоматизацию звуков, обогащение словарного запаса и развитие связной речи. Эти технологии делают обучение более увлекательным, мотивируют детей к активному взаимодействию с материалом и способствуют повышению эффективности коррекционной работы [2]. Также эффективным инструментом являются интерактивные доски, которые позволяют использовать визуальные и аудиоматериалы, облегчая понимание и запоминание информации. Применение мобильных приложений, специально разработанных для детей с речевыми нарушениями, делает коррекционные занятия доступными не только в школе, но и дома, что способствует закреплению навыков.

Одним из важных аспектов работы с детьми с нарушениями речи является организация учебного процесса таким образом, чтобы учитывать их индивидуальные особенности. В этом контексте важную роль играет сочетание индивидуального и группового обучения. Индивидуальные занятия с логопедом и дефектологом позволяют учитывать специфику речевых проблем ребенка, адаптировать методы коррекции и достигать максимального результата [3]. В то же время групповая работа играет значимую роль в развитии коммуникативных навыков и социальной адаптации. Совместная деятельность в малых группах способствует формированию у детей навыков взаимодействия, развивает диалогическую речь, учит слушать собеседника и выражать свои мысли. Особенно эффективными являются игровые методики, сюжетно-ролевые игры и драматизация, в процессе которых ребенок осваивает речевые конструкции в естественной коммуникативной среде.

Для успешного включения детей с нарушениями речи в образовательный процесс важным фактором является адаптация учебных материалов. Традиционные учебники и дидактические материалы часто не учитывают специфические трудности, с которыми сталкиваются такие дети, поэтому необходимо разрабатывать специальные пособия, в которых используется больше визуальных элементов, схем, пиктограмм и пошаговых инструкций [4]. Кроме того, полезным является использование пособий с дополнительными аудиоматериалами, которые позволяют детям тренировать восприятие речи на слух, а также развивать навыки правильного произношения.

Неотъемлемым компонентом работы с детьми с нарушениями речи является тесное взаимодействие с родителями, так как именно они оказывают ключевое влияние на речевое развитие ребенка. Родителям необходимо предоставлять рекомендации по организации занятий дома, обучать их основам логопедической помощи, консультировать по вопросам речевого развития. В этом контексте эффективными формами взаимодействия являются родительские собрания, индивидуальные консультации, тренинги и мастер-классы, на которых специалисты объясняют, как правильно заниматься с ребенком дома, какие упражнения выполнять и как создать благоприятную речевую среду [5]. Совместная работа педагогов, логопедов и родителей позволяет выстроить комплексную систему поддержки ребенка и значительно повысить эффективность коррекционного процесса.

Выводы

Создание инклюзивной образовательной среды для детей с нарушениями речи требует комплексного подхода, включающего методическую, психологическую и техническую поддержку. Для эффективной работы с такими детьми необходимо обеспечить доступ к квалифицированным специалистам, внедрение адаптированных учебных программ и современных технологий, а также разработку индивидуальных коррекционных методик. Важную роль играет формирование толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями среди педагогов и сверстников. Взаимодействие образовательных учреждений, специалистов и семьи является ключевым фактором успешной социализации и академического развития детей с речевыми нарушениями.

Список литературы

1. Архипова Е. Ф. Логопедия: Теория и практика коррекционной работы. М.: Академия, 2021.
2. Боброва И. А. Инклюзивное образование: стратегии и технологии. СПб.: Питер, 2020.
3. Данилова Н. Ю. Нарушения речи у детей: диагностика и коррекция. Екатеринбург: Уральский университет, 2019.
4. Леонтьев А. Н. Развитие речи и мышления у ребенка. М.: Логос, 2018.
5. Смирнова О. В. Современные подходы к инклюзивному образованию. Казань: Университет, 2022.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ

Кошель Юлия Григорьевна,

магистрант кафедры специальной педагогики и психологии, ВГСПУ
ФГБОУ «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
г. Волгоград, Россия
X-liya@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается суть инклюзивного образования как педагогической инновации, описываются основные принципы инклюзивного образования, отдельное внимание уделяется инклюзивной компетентности педагога.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагогическая инновация, инклюзивная компетентность

INCLUSIVE EDUCATION AS A PEDAGOGICAL INNOVATION

Koshel Yuliya Grigorevna

master's student,
Volgograd State Socio-Pedagogical University
Volgograd, Russia

Abstract. The article reveals the essence of inclusive education as a pedagogical innovation, describes the basic principles of inclusive education, and pays special attention to the teacher's inclusive competence.

Keywords: inclusive education, pedagogical innovation, inclusive competence

Инклюзивное образование как педагогическая инновация

Согласно статистике, примерно седьмая часть населения мира живет с инвалидностью, среди которых 93 миллиона – это дети. Один из двадцати детей в возрасте до 14 лет имеет умеренную или тяжелую степень инвалидности. В России, как и в других странах, наблюдается значительный рост числа детей с инвалидностью. По данным Федеральной службы государственной статистики, количество детей с инвалидностью до 18 лет в 2018 году составляло 651 000, а к 2024 году увеличилось до 755 459 детей, что означает прирост примерно на 3,5%. Этот рост связан с неблагоприятной экологической ситуацией, генетической предрасположенностью, нездоровым образом жизни населения и увеличением числа новорожденных с низкой массой тела, что может приводить к недоразвитию органов и систем организма. Приобретенные нарушения встречаются реже по количеству [1].

В мире существует две модели понимания инвалидности – медицинская и социальная.

Медицинская модель фокусируется на диагнозе и физических недостатках человека. В этой модели инвалидность рассматривается как проблема, которую необходимо лечить или исправлять. Это приводит к сегрегации людей с инвалидностью, созданию специальных учреждений и программ, которые изолируют их от общества. Общество при этом остается неизменным, и основное внимание уделяется лечению и реабилитации, а не устранению барьеров.

Социальная модель, напротив, акцентирует внимание на том, что инвалидность возникает не только из-за медицинских проблем, но и из-за социальных, культурных и архитектурных барьеров. Эта модель утверждает, что общество должно измениться, чтобы обеспечить равные возможности для всех. Сторонники социальной модели работают над созданием инклюзивной среды, где люди с ограниченными возможностями могут участвовать в жизни общества на равных условиях. Это включает в себя доступное образование, трудоустройство и участие в общественной жизни. Социальный подход к инвалидности признан во многих странах, где разрабатываются законы и программы, направленные на интеграцию людей с инвалидностью в общество и устранение существующих барьеров. Это важный шаг к созданию более справедливого и инклюзивного общества.

Общий доступ к образованию для всех с учетом образовательных потребностей способен обеспечить инклюзивное образование. Это подход, который направлен на создание образовательной среды, где все дети, независимо от их физических, умственных или эмоциональных особенностей, могут учиться вместе. Инклюзивное образование основывается на принципах равенства, уважения и принятия разнообразия.

Индивидуальный подход является одним из ключевых аспектов инклюзивного образования, учитываются уникальные способности и потребности каждого ребенка при помощи адаптации учебных материалов, методов преподавания и оценивания, дети с особыми образовательными потребностями учатся вместе со сверстниками в общеобразовательных классах, что способствует формированию дружеских отношений и социальной интеграции. Также важнейшим аспектом являются ресурсы и поддержка школы, такие как адаптивные технологии, способствующие достичь успеха всем детям, специальные педагоги, тьюторы, ассистенты. Необходимо сотрудничество между всеми участниками инклюзивного процесса: учителями, детьми, специалистами для создания эффективной образовательной среды.

Инклюзивное образование играет важную роль для детей с особыми образовательными потребностями, дети не чувствуют себя изолированными и одинокими, помогает повысить мотивацию к учебе, самооценку, стать увереннее. Индивидуальная поддержка и доступ к адаптированным учебным программам позволяет раскрыть таланты. Нормотипичные дети в инклюзивной среде учатся принимать и уважать людей вне зависимости от особенностей становятся более терпимыми, открытыми, понимающими [4].

Инклюзивное образование не только обеспечивает равные права и возможности получения образования для всех детей не зависимо от диагноза, но и способствует формированию толерантного общества с ценностью разнообразия, уважения, взаимоподдержки. Инклюзивное образование является стратегическим направлением реализации прав каждого ребенка на получение качественного образования в соответствии с его возможностями и подходящей его здоровью среде в любой образовательной организации. В то же время инклюзия требует внедрения инновационных подходов и методик, которые учитывают многообразие потребностей и возможностей детей.

Ряд стран, такие как США, Швеция, Норвегия, Канада, где на государственном уровне принята социальная модель понимания инвалидности, имеют успешные инклюзивные практики. Социальная модель акцентирует внимание на том, что инвалидность – это не только медицинская проблема, но и проблема доступа к ресурсам и возможностям. В России инклюзивное образование находится в стадии развития, поэтому так важно обмениваться опытом с другими странами и адаптировать их успешный опыт к российским реалиям. Инклюзия в России сталкивается со множеством трудностей, ниже приведены несколько ключевых аспектов для иллюстрации данной проблемы [2].

Профессиональная некомпетентность педагогов в вопросах инклюзии является существенным препятствием для успешного внедрения интегрированного обучения. Педагоги сталкиваются с рядом сложностей такими как психологические барьеры и неуверенность в собственных силах при работе с особенными детьми, недостаточное понимание методик адаптации образовательного процесса, наличие стереотипных представлений о детях с особыми образовательными потребностями, ограниченность знаний о разных видах нарушений и их влияние на процесс обучения, недостаточное владение техниками дифференцированного обучения. Существующая система подготовки педагогических кадров не обеспечивает будущих учителей необходимыми компетенциями для работы в инклюзивной среде. Программы педагогических вузов нуждаются в существенном дополнении материалами по инклюзивному образованию. Чтобы решить данную проблему потребуется комплексная система поддержки педагогов: специализированные семинары, консультации с профильными специалистами, регулярное повышение квалификации, создание площадок для обмена опытом.

Важно, чтобы программы подготовки педагогов включали курсы по коррекционной педагогике и специальной психологии. Это поможет учителям лучше понимать потребности детей с особыми образовательными потребностями. Не менее важным является наличие практических занятий, где будущие педагоги смогут отработать навыки работы с детьми с особыми потребностями под руководством опытных специалистов.

Инклюзивная компетентность становится важной темой для исследований в области педагогики и специального образования. Ученые, такие как М. Е. Чайковский, О. А. Козырева, И. Н. Хафизуллина и О. С. Бородина, выделяют несколько ключевых проблем, с которыми могут столкнуться педагоги при реализации инклюзивного образования. Вот некоторые из них: недостаток подготовки – многие педагоги не имеют достаточной подготовки для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, что может привести к недостаточной эффективности образовательного процесса; недостаток материально-технической базы и специализированных учебных материалов может затруднить реализацию инклюзивного подхода; стереотипы и предвзятое отношение к детям с особыми образовательными потребностями как со стороны педагогов, так и со стороны родителей могут создавать барьеры для успешной инклюзии; педагоги могут испытывать трудности в выборе и адаптации методов обучения, которые были бы эффективны для всех учеников в классе; отсутствие междисциплинарного подхода и поддержки со стороны специалистов (психологов, логопедов и т. д.) может ограничить возможности для индивидуального подхода к каждому ребенку [5].

С учетом вышеуказанных проблем, исследователи подчеркивают важность формирования инклюзивной компетентности у будущих педагогов. Это включает в себя: обучение основам инклюзивного образования, включение курсов по инклюзии в программы подготовки педагогов, организация стажировок и практических занятий в инклюзивных классах, обучение взаимодействию с другими специалистами для создания комплексного подхода к обучению, формирование положительного отношения к разнообразию и развитие эмпатии у будущих педагогов.

Следовательно, развитие инклюзивных компетенций среди педагогических работников выступает в качестве основополагающего фактора успешной реализации инклюзивного образования. Достижение данной цели предполагает осуществление комплексной подготовки преподавательского состава, которая охватывает теоретическую базу и практические компетенции, при этом требует обеспечения соответствующей поддержки со стороны образовательных организаций и социума в целом. Инклюзивная компетентность становится необходимым условием для современного работника сферы образования. В условиях быстро меняющегося общества и разнообразия потребностей учащихся, педагоги должны быть готовы к работе с детьми, имеющими различные особенности развития.

Инклюзивное образование как педагогическая инновация требует решения множества задач, связанных с формированием инфраструктуры, среды и благоприятного климата для внедрения этой инновации. Важными аспектами являются смысловые и ценностные составляющие. Для улучшения ситуации в образовательных учреждениях необходимо разработать

четкую и доступную политику поддержки инклюзивного образования на всех уровнях, определить права и обязанности всех участников образовательного процесса, включая учащихся с ограниченными возможностями здоровья, их родителей, педагогов и администрацию. Сформировать ценность уважения, толерантности и принятия различий среди всех участников образовательного процесса; обучать педагогов и учащихся основам инклюзии, что поможет создать атмосферу взаимопомощи и поддержки. Внедрению инклюзивной практики поможет: применение разнообразных методов и технологий обучения, которые учитывают индивидуальные потребности учащихся; использование специализированных дидактических материалов и оборудования для поддержки учебного процесса; организация работы специалистов (психологов, логопедов) в рамках образовательного учреждения для оказания помощи детям с особыми потребностями [3].

Школьная культура играет ключевую роль в успешной реализации инклюзивного образования. Она формирует общее восприятие инклюзии среди педагогов, учеников и родителей, создавая тем самым благоприятную среду для обучения. Изменения в культуре школы могут привести к улучшению взаимодействия между учащимися разного уровня развития, повышению уровня вовлеченности родителей в образовательный процесс, снижению стигматизации и предвзятости в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

Заключение. Таким образом, внедрение инклюзивного образования как педагогической инновации действительно обладает потенциалом для преобразования системы образования. Оно способствует созданию более справедливого и поддерживающего образовательного пространства для всех детей. Инклюзивное образование – это не просто добавление детей с ограниченными возможностями в общий класс, а глубокая трансформация всей образовательной системы. Инновации в этой области должны быть направлены не только на материальные изменения, но и на формирование ценностей, способствующих созданию открытой и поддерживающей образовательной среды.

Список литературы

1. Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации: материалы VII Международной научно-практической конференции (Москва, 25–27 октября 2023 г.). М.: МГППУ, 2023. 320 с.
2. Алехина С.В. Использование в конкурсных процедурах критериев оценки инклюзивных практик на основе доказательного подхода / С. В. Алехина, Ю. А. Быстрова, Е. В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 3. С. 33–46.
3. Атькова, Н. Я. Повышение инклюзивной компетентности педагогов в дошкольном образовательном учреждении / Н. Я. Атькова. Текст: электронный // Международный научный журнал «Вестник науки». 2021. № 1(34) Т.4. С. 15-18.
4. Бусыгина Н. П. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы / Н. П. Бусыгина, Т. Г. Подушкина, В. В. Станилевский // Социальные науки и детство. 2020. Т. 1. № 1. С. 8–26.
5. Пивторак, А. Н. Инклюзивная компетентность как неотъемлемый компонент профессионального становления педагога / А. Н. Пивторак. Текст: электронный // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 2 (106). С. 112-120.

**ПРИМЕНЕНИЕ РЕШЕНИЙ «1С:ПСИХОДИАГНОСТИКА»
ПО ОКАЗАНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Кудряшов Константин Александрович,

Руководитель Центра развития информационных образовательных технологий и электронно-
го обучения Нижнекамского филиала КИУ

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Нижнекамск, Россия

kkudryashov@nzh.ieml.ru

Мизинов Вячеслав Михайлович,

Начальник Отдела информационно-технической поддержки

Нижнекамского филиала КИУ

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Нижнекамск, Россия

mizinov@nzh.ieml.ru

**APPLICATION OF 1C:PSYCHODIAGNOSTICS SOLUTIONS
TO PROVIDE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Kudryashov Konstantin Alexandrovich,

Head of the Center for the Development of Information Educational Technologies and E-Learning
of the Nizhnekamsk branch of KIU

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Nizhnekamsk, Russia

kkudryashov@nzh.ieml.ru

Mizinov Vyacheslav Mikhailovich,

Head of Information and Technical Support Department

Nizhnekamsk branch of KIU

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Nizhnekamsk, Russia

mizinov@nzh.ieml.ru

Аннотация. В статье описывается применение решений «1С:Психодиагностика» в контексте Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года. Рассмотрены применяемые психологические методики. Описаны возможности проведения потоковых и индивидуальных тестирований в «1С:Психодиагностика».

Ключевые слова: 1С:Психодиагностика, риск, тестирование, оценка, психолог

Проблема своевременного выявления и реагирования на кризисную ситуацию обучающихся и студентов с каждым годом становится актуальней.

В связи с этим 15 июня 2024 года Министерством Просвещения принята Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года [2].

Цель данной концепции направлена на развитие целостной комплексной системы психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений, в особенности обучающимся целевых групп, что позволяет обеспечить качество и доступность данной помощи [4].

Реализуемое сегодня в образовательных организациях разнотипное психологическое тестирование обучающихся на предрасположенность к терроризму, наркомании и суициду не представляет достоверных, а главное целостных результатов.

Существующие сегодня платформы проведения социально-психологического тестирования в Республике Татарстан не позволяют школьным психологам получать обратную связь о результатах проведенного тестирования по каждому ученику.

Одним из средств, обеспечивающих комплексный подход в оказании психолого-педагогической помощи в образовательных учреждениях является решение «1С:Психодиагностика».

Стоит отметить, что платформа «1С:Предприятие» фирмы 1С зарекомендовала себя как самый популярный инструмент автоматизации финансового и управленческого учета на предприятиях нашей страны. В последнее время 1С:Предприятие работает с большими данными в других направлениях, среди которых 1С:Психодиагностика».

Среди достоинств следует отметить, что 1С:Психодиагностика» включена в Единый реестр российских программ для ЭВМ, прошла экспертизу Федеральным институтом развития образования и в ее основе применяются методики, которые подобраны специалистами МГУ им. Ломоносова.

Программно-методический комплекс «1С:Психодиагностика образовательного учреждения» предназначен для использования образовательными организациями, муниципальными и региональными центрами мониторинга психолого-педагогической помощи, а также органами управления образованием и социальной защиты.

Среди возможностей – организация индивидуальных и групповых психодиагностических тестирований на основе 50 готовых психодиагностических методик для всех возрастных групп обучающихся с возможностью использования новых.

Рассмотрим следующие направления использования методик:

- индивидуально-психологические особенности ученика включает блоки методик: оценка уровня агрессии, оценка уровня тревожности, исследование самооценки, исследование темперамента, исследование креативности, оценка познавательной сферы, оценка ценностных ориентаций, оценка других психологических характеристик, склонность к аддиктивному поведению;

- детско-родительские отношения.

- профориентация (тест «Склонность к риску» Г. Шуберта, активизирующая профориентационная методика Н.Н. Пряжникова «Будь готов»).

Важным аспектом является учет в программе информированных согласий родителей психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, без которых не начинается тестирование.

Тестирование назначается психологом в программе «1С:Психодиагностика образовательного учреждения», обучающиеся проходят назначенные тесты в личных кабинетах на сервисе онлайн. Сервис размещается на сайте образовательной организации (центра) и подключается к программе.

При необходимости программа позволяет провести сразу несколько тестов для диагностики ученика (студента):

- использующих одну или несколько шкал;

- различные типы ответов;

- объединение тестов в батареи.

Тестирование может проходить как локально, так и в форме онлайн-тестирования (с возможностью удаленного тестирования).

Для организации онлайн-тестирования (удаленного) предназначен сервис «Портал тестируемого» – дополнение к программному продукту «1С:Психодиагностика образовательного учреждения», позволяющее расширить функционал программы для проведения тестирований онлайн с автоматической загрузкой результатов тестирований в программу.

Сервис «Портал тестируемого» предназначен для проведения потоковых и индивидуальных тестирований онлайн, включая следующий функционал:

- назначение и контроль психологом прохождения тестирований в программе «1С:Психодиагностика образовательного учреждения»;
- доступ тестируемых к назначенным тестам в личном кабинете;
- авторизация тестируемого по логину и паролю с исключением использования персональных данных;
- прохождение тестирования онлайн в браузере как на локальном компьютере, так и на мобильных устройствах;
- автоматическая загрузка файлов с ответами тестируемых в базу данных;
- автоматическая идентификация результата тестирования с карточкой обучающегося в базе;
- рассылка логинов и паролей для доступа в личные кабинеты на электронную почту обучающихся или их законных представителей.

Сервис позволяет в короткие сроки организовать массовые тестирования обучающихся. Тестирование может проходить в том числе на мобильных устройствах или удаленно. При интеграции с порталом в программе «1С:Психодиагностика образовательного учреждения» подключается дополнительная подсистема «Портал тестируемого». Тестирование назначается психологом непосредственно в программе «1С:Психодиагностика образовательного учреждения».

Выгрузка заданий в личные кабинеты происходит автоматически при записи психологом настроек тестирования: срока тестирования, списка тестируемых, перечня методик (при проведении документа «Назначение тестирования (портал)'). На портал задания выгружаются только с обезличенными идентификаторами тестируемых, что исключает использование персональных данных.

Для доступа к личному кабинету тестируемому требуется наличие интернет-подключения. Самостоятельная регистрация не предусмотрена. Логины и пароли для доступа автоматически формируются в программе «1С:Психодиагностика образовательного учреждения» и закрепляются за тестируемым на протяжении всего периода обучения.

В личном кабинете тестируемого отображаются ссылки на назначенные тесты, срок тестирования (дата, до которой будет активна ссылка на тесты). После завершения теста ссылка в личном кабинете не отображается, что исключает возможность случайного дублирования результатов.

Ответы тестируемого автоматически загружаются в программу «1С:Психодиагностика образовательного учреждения», идентифицируются и прикрепляются к соответствующей карточке обучающегося в виде готового результата, доступного психологу [1].

Стоит отметить, что формирование готового результата тестирования реализуется с учетом пола и возраста. По результатам нескольких методик есть возможность создания индивидуального портрета ученика и студента на основе ключевых показателей тестируемого.

Таким образом, алгоритм работы в программе следующий:

- развертывание сервиса (сайт);
- настройка обмена с сервисом;
- формирование логинов и паролей в «1С:Психодиагностика» и их передача тестируемым;
- назначение психологом тестирования;
- выполнение тестов;
- анализ психологом результатов тестирования.

Использование «1С:Психодиагностика образовательного учреждения» позволяет накапливать массивы обезличенных данных по результатам тестирований, на их основе рассчитывать актуальные половозрастные нормы или нормы для различных групп обучающихся, определять взаимосвязи с дополнительными факторами, оценивать эффективность реализуемых в образовательной организации программ.

На основе анализа больших данных строятся модели прогнозирования, таким образом можно получать не только информацию о текущем психологическом состоянии обучающихся, но и предсказывать его изменение, соответственно, работа с обучающимися становится в большей степени профилактической.

Благодаря наличию актуальной информации органы управления образования могут своевременно принимать управленческие решения: корректировать образовательные программы, внедрять профилактические мероприятия, организовывать необходимую методическую поддержку психологов образовательных организаций [3].

Исходя из вышеизложенного предлагаем:

- на базе Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязева создать центр мониторинга психолого-педагогической помощи, главным инструментом которого станет «1С:Психодиагностика образовательного учреждения»;
- апробировать решение в Нижнекамском филиале КИУ на базе созданного ранее объединения психологов школ города;
- проводить социально-психологическое тестирование в образовательных организациях среди учащихся 8-11 классов города Нижнекамск;
- масштабировать работу центра на другие филиалы Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязева по оказанию психолого-педагогической помощи в образовательных учреждениях Республики Татарстан.

Таким образом, психологи школ получают возможность проводить социально-психологическое тестирование и получать оперативные результаты с выявленными группами высочайшего риска, с которыми они будут проводить профилактическую работу. В результате психолог получает возможность оказать своевременную и качественную помощь.

Список литературы

1. 1С:Психодиагностика образовательного учреждения КОРП. Электронная поставка – выпуск нового продукта // Информационный выпуск № 32195 от 25.09.2024. URL: <https://1c.ru/news/info.jsp?id=32195> (дата обращения: 02.03.2025).
2. Аксёнова Л. М., Кулик Е. В., Старшинова О. С. Использование ПМК «1С:Психодиагностика» в организации психопрофилактической работы с обучающимися, находящимися в «группе риска» // Новые информационные технологии в образовании: сборник научных трудов 25-й международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании» (Интеграция ИТ-индустрии и системы образования на базе технологических решений 1С – стратегии роста) 04-05 февраля 2025 г. / под общ. ред. проф. Д. В. Чистова. Часть 2. М.: ООО «1С-Паблишинг», 2025. С. 293-296.
3. Блынская Л. Ф., Васильев В. М., Кусакина Е. В. Возможности линейки решений «1С:Психодиагностика» для реализации основных положений Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в РФ до 2030 года // Новые информационные технологии в образовании: сборник научных трудов 25-й международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании» (Интеграция ИТ-индустрии и системы образования на базе технологических решений 1С – стратегии роста) 4-5 февраля 2025 г. / под общ. ред. проф. Д. В. Чистова. Часть 2. М.: ООО «1С-Паблишинг», 2025. С. 296-300.
4. «О направлении Концепции и плана» (вместе с «Концепцией N СК-13/07вн развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года», утв. Минпросвещением России 18.06.2024, «Планом мероприятий № СК-13/07вн на 2024-2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года», утв. Минпросвещением России 18.06.2024) // Официальные документы в образовании. 2024. № 21.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: БАРЬЕРЫ И РЕСУРСЫ

Кукуев Евгений Анатольевич,

Кандидат психологических наук, доцент
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

г. Тюмень, Россия

e.a.kukuev@utmn.ru

Иванюк Елена Владимировна,

Ст.преподаватель

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

г. Тюмень, Россия

e.v.ivanyuk@utmn.ru

Аннотация. В статье анализируется место и роль цифровизации инклюзивного образования. Демонстрируется неоднозначность абсолютизации применения цифровых ресурсов без учета индивидуальных особенностей обучающихся.

Ключевые слова: инклюзивное образование, цифровизация, студент с инвалидностью

DIGITALIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION: BARRIERS AND RESOURCES

Kukuev Evgeny Anatolyevich,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Tyumen State University,

Tyumen, Russia

e.a.kukuev@utmn.ru

Ivanyuk Elena Vladimirovna,

Senior lecturer

Tyumen State University,

Tyumen, Russia

e.v.ivanyuk@utmn.ru

Annotation. The article analyzes the place and role of digitalization of inclusive education. The ambiguity of absolutizing the use of digital resources without taking into account the individual characteristics of students is demonstrated.

Keywords: inclusive education, digitalization, student with disabilities

Исследование выполнено при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в рамках проекта «Фундаментальные проблемы методики разработки и связанного с ней правового и этического регулирования в сфере применения систем и моделей искусственного интеллекта» (FEWZ-2024-0016).

Введение

Инклюзивное образование в РФ находится в стадии активного становления. Уточняются методологические основания, расширяется дидактический инструментарий. Увеличивается количество мероприятий инклюзивной направленности (инклюзивноеобразование.рф). Совершенствуются ассистивные технологии, среди которых особое место занимает цифровизация.

В целом в педагогическом сообществе растет понимание того, что инклюзивное образование выводит на более высокий качественный уровень образование в целом. Методические, технологические находки инклюзивного образования, как правило, никогда не имеют узкой направленности, в частности только для определенной группы обучающихся. Инклюзивная дидактика действительно расширяет психолого-педагогический арсенал преподавате-

ля, обеспечивая включенность в образовательный процесс каждого учащегося вне зависимости от его особенностей. Вариативность форматов заданий, способов их выполнения и демонстрации важна не только для студентов с инвалидностью или особыми образовательными потребностями, это обеспечивает большую эффективность образовательного процесса для всех.

Цифровизация современного образования не только отражает современные тенденции и возможности. Цифровизация выступает как важный современный дидактический инструмент, расширяющий оперативность и доступность образования. Появление цифровых курсов (МООК) обеспечивает возможность студента самостоятельно определять пространственно-временные характеристики своего образования. Наличие на рынке образования полностью цифровых университетов демонстрирует значительные возможности дистанционного цифрового обучения. Особую эффективность доказали цифровые технологии в условиях пандемии. При ограниченности физического передвижения именно цифровые технологии продемонстрировали реализацию принципа доступности образования.

Цифровизация инклюзивного образования имеет значительный потенциал. Цифровизация расширяет возможности образования, обеспечивая удовлетворение особых образовательных потребностей. Цифра дает возможность не просто выйти за пределы аудитории, она обеспечивает включенность, вариативность и доступность – тем самым формируя инклюзивную образовательную среду.

Так, по мнению Рындак В.Г. «оптимально преобразовать инклюзивное образование позволит следующее:

- использование в массовой школе программных платформ и образовательных цифровых решений, доказавших в других сферах деятельности свою продуктивность;
- подготовка педагогов образовательных организаций к овладению новыми технологическими возможностями учебно-методических комплексов с применением электронных образовательных ресурсов, к использованию интерактивных, мультимедийных и игровых компонентов при формировании учебных заданий, к автоматизированной проверке домашних заданий;
- внедрение в образовательные организации виртуального фонда научных эффектов, обеспечивающих учебно-методическую поддержку образовательного процесса и отслеживание ее результативности» [2].

Исследователи из Казани Д.З. Ахметова, А.В. Тимирясова, И.Г. Морозова проанализировали работы отечественных и зарубежных ученых, и отметили, что «наиболее распространенными являются две группы исследований в данной области:

- 1) использование вспомогательных и ассистивных средств для оказания поддержки в процессе обучения людям с особыми образовательными потребностями;
- 2) разработка новых цифровых технологий для предоставления уникальных, ранее не существующих возможностей в обучении» [1].

Сегодня активно применяются в образовании AR технологии дополненной реальности: интерактивные доски и интерактивные обучающие пособия. Высокий уровень эффективности демонстрируют VR технологии виртуальной реальности: научно-технические лаборатории, моделирование профессиональной деятельности. Это расширяет возможности студента в образовательной программе. При этом отметим, что AR технологии достаточно активно внедрены в образование. Это позволяет преподавателю активно использовать презентации, цифровые пособия, интерактивные задания. Но VR технологии еще не являются постоянным элементом образовательного процесса. Это затрудняет эффективное формирование первичных профессиональных навыков обучающихся в виртуальной среде.

Особенностью применения любого дидактического инструмента, в том числе и цифрового, в инклюзивной образовательной практике связано с пониманием особенностей обучающегося, с тем, насколько данный инструмент использует его возможности. Педагог должен осознанно применять индивидуализацию образовательного процесса, в том числе и

в применяемых инструментах, форматах заданий и отчетностей. Сам факт цифровизации еще не обеспечивает инклюзивность образования. Предложение незрячему студенту информации в цифровом формате еще не является обеспечением доступности этой информации студенту:

1. Не все форматы доступны для программ экранного доступа.
2. Не структурированность источника не позволяет незрячему с ним качественно работать.
3. Наличие рисунков, схем не позволяет студенту их осознать и проанализировать.
4. Наличие таблиц затрудняет их целостное восприятие.

Формирование цифровой среды образовательного процесса безусловно расширяет доступность такого образования, но не является однозначным инклюзивным решением. Порой университеты, педагоги абсолютизируют позитивность решения переноса части образовательного процесса на цифровую платформу. При этом забывая, что инклюзия апеллирует к индивидуальности, а индивидуализация возможна в ситуации вариативности образовательных путей. Поэтому однозначный переход на цифровую платформу также несет образовательные риски для отдельных групп студентов. Это возможно в случаях студентов с нарушениями зрения, которые не могут долго работать за компьютером. К сожалению, в высшей школе отсутствуют гигиенические требования к организации работы за компьютером, которые есть в дошкольных образовательных учреждениях и общем образовании, например, СП 2.4.3648-20. Обязательство проходить учебный курс только в цифровой среде означает необходимость просмотра лекций и выполнения всех заданий только на компьютере. Для студента с инвалидностью по зрению (слабовидящий) это дополнительная нагрузка, которая может привести не только к переутомлению, но и дальнейшим осложнениям со зрением. При этом раз курс размещен как цифровой ресурс, то есть невозможно найти педагога, который его курирует, что создает трудности с определением альтернативных вариантов его освоения.

Таким образом, цифровизация высшего образования это безусловный шаг вперед по возможностям предоставления учебного контента студентам. Это действительное расширение доступности образования в пространстве и во времени. Цифровизация это значимая инновация по организации и реализации образовательного процесса. При этом нужно понимать, что цифровизацию нужно рассматривать как дидактический инструмент, поэтому уделять внимание его уместности именно в отношении определенного содержания образования. Кроме того, как любой дидактический инструмент цифровизация должна учитывать индивидуальные особенности обучающегося. И конечно, цифровизация не должна абсолютизировать образование, отменяя другие дидактические формы, способы, технологии. Инклюзивное образование должно ориентироваться на принцип множественности, тем самым обеспечивая индивидуальную образовательную траекторию.

Список литературы

1. Ахметова, Д. З. Психолого-педагогическое сопровождение цифровизации инклюзивного образования: персонифицированный подход / Д. З. Ахметова, А. В. Тимирязова, И. Г. Морозова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2023. Т. 25, № 91. С. 5-15. DOI 10.37313/2413-9645-2023-25-91-5-15. EDN BICNOZ.
2. Рындак В.Г. Теория и опыт цифровизации в системе инклюзивного образования // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. № 4. С. 45–56. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.4.4>

УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ДИЗАЙН КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

Кукуев Евгений Анатольевич,

Кандидат психологических наук, доцент
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
г. Тюмень, Россия
e.a.kukuev@utmn.ru

Патрушева Инга Валерьевна,

Кандидат педагогических наук, доцент
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
г. Тюмень, Россия
i.v.patrusheva@utmn.ru

Иванюк Елена Владимировна,

Ст.преподаватель
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
г. Тюмень, Россия
e.v.ivanyuk@utmn.ru

Аннотация. В статье раскрывается место и роль универсального дизайна обучения (УДО) в инклюзивном образовании. Обосновывается, что в системе инклюзивного образования целесообразно ориентироваться на множественность форм, условий вовлечения в обучение, множественность форматов предоставления учебного контента и множественность способов демонстрации образовательных результатов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, технология обучения, универсальный дизайн обучения

UNIVERSAL DESIGN AS A CONDITION FOR THE SUCCESSFUL DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INCLUSION

Kukuev Evgeny Anatolyevich,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Tyumen State University,
Tyumen, Russia
e.a.kukuev@utmn.ru

Patrusheva Inga Valeryevna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Tyumen State University,
Tyumen, Russia
i.v.patrusheva@utmn.ru

Ivanyuk Elena Vladimirovna,

Senior lecturer
Tyumen State University,
Tyumen, Russia
e.v.ivanyuk@utmn.ru

Abstract. The article reveals the place and role of universal learning design (UDO) in inclusive education. It is proved that in the system of inclusive education it is advisable to focus on the multiplicity of forms, conditions of involvement in learning, the multiplicity of formats for providing educational content and the multiplicity of ways to demonstrate educational results.

Keywords: inclusive education, learning technology, universal learning design

Исследование выполнено в рамках государственного задания FEWZ-2023-0007 Министерства науки и высшего образования Российской Федерации для реализации научного проекта «Универсальный дизайн обучения как прорывная инклюзивная стратегия в условиях образовательной гетерогенности».

Введение

Регламентация инклюзивного образования, начиная с ЮНЕСКО в понимании и принятии разнообразия потребностей обучающихся в обучении и продолжающаяся в национальных документах «Конституции РФ», ФЗ «Об образовании» как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» обеспечивает правовую основу инклюзии в образовании. При этом с позиции Т. Бута успешность развития инклюзии в образовании обеспечивается триединством образовательной политики, практики и инклюзивной культуры [1]. В этом отношении можно отметить, что инклюзия является определенным уровнем культуры человека, понимающего и принимающего разнообразие окружающего социального мира.

И это важная задача, стоящая перед образованием на всех его уровнях. Потому что, именно от решения задачи формирования инклюзивной культуры в образовательных учреждениях зависит то, насколько мы обеспечиваем посыл Л.С.Выготского мы сможем обеспечить ограниченные возможности человека с инвалидностью. Но изначально это нужно сделать социально и педагогически, чем медицински и биологически. При этом важным остается методологическое решение вопросов обучения в гетерогенной образовательной среде.

Изложение основного материала исследования

Сегодня в образовании проявляется высокий уровень гетерогенности учащиеся из разных социальных групп, с ограниченными возможностями здоровья; из семей мигрантов и т. д. Американским архитектором Р.Мэйсом предложены принципы универсального дизайна, применение которых обеспечивает доступность для каждого человека без необходимости трансформации объекта. Данное предложение вышло сегодня далеко за пределы архитектуры. Философия универсальности реализуется в образовании в качестве методологии универсального дизайна обучения. Универсальный дизайн в образовании (УДО) – это технология обеспечения образовательных условий для каждого обучающегося (CAST, Центр прикладных специальных технологий, <https://www.cast.org>) [5].

Одной из педагогических проблем является усреднение заданий и норм оценки, что не принимается в УДО, где вариативность выступает одним из основных принципов. Как отмечает О.Грауманн в своей работе Школа на пути к инклюзии. Критическая инвентаризация: фокусироваться необходимо на ребенке, чтобы избежать нормативности как средних показателей [2].

В этом отношении инклюзивная педагогика осуществляет отказ от центрирования на ограничениях обучающегося и переход к ресурсной педагогике, когда в фокусе внимания педагога находятся возможности и потенциал учащегося.

Таким образом, как отмечают группа исследователей МГППУ под руководством С. В. Алехиной: «Создается образовательная среда, где преподавание является гибким и доступным и обеспечивает положительные результаты в обучении для каждого ученика» [3]. В этом отношении показательным является исследование Джона Хэтти, представленное в работе «Видимое обучение». Проанализировав более 50 000 исследований в сфере образования автор выделил мифы и реальность в отношении того, какие факторы обеспечивают успешность образования. Так, например, представление, что «Чем выше предметные знания учителя, тем выше уровень знаний учеников» неоправданно, его вклад 0,09 (условных единиц). В то время, как «Учительские ожидания оказывают большое влияние на ученика» – 1,62 (условных единиц). Что демонстрирует значимость культуры педагогического взаимодействия с учеником [4].

Особенности методического оснащения, учитывающие индивидуальные потребности учеников, особые образовательные потребности являются центральным моментом в УДО: Множественность способов вовлечения; множественность средств предоставления информации и содержания; множественность средств демонстрации образовательных результатов [5].

Принцип «множественность» является дидактическим ответом на гетерогенность образовательной среды. Он выдвигается в противовес существующим представлениям о необходимости адаптации образовательного процесса, контента под особые образовательные потребности обучающихся. В этом случае исследователи исходят из позиции универсальности, что образовательный процесс необходимо изначально спрогнозировать и организовать так, чтобы он обеспечивал удовлетворение различных образовательных потребностей. Именно это предвосхищение и закладывается в методологию, технологию универсального дизайна обучения.

Множественность способов вовлечения обучающихся в учебный процесс (стимулирования интереса и мотивации) реализуется в образовательной практике через систему мотивирования. Прежде всего, это создание условий для самодетерминации – возможности осуществления индивидуальной образовательной траектории, достаточного уровня автономности, самостоятельности учащегося. В образовательном процессе это реализуется через вариативность требований и задач, практикоориентированность, развитие саморегуляции.

Множественность средств предоставления информации и содержания. Этот принцип фокусирует внимание педагога на вариативности образовательного контента и форм его предоставления. Прежде всего, это имеет отношение к множественности модальностей, используемых при предоставлении учебного материала. Какие возможности восприятия обучающегося обеспечивают работу: визуальные, аудиальные, кинестетические? Насколько в каждом контенте обеспечивается дублирование. Например, в видеоконтенте есть титры, а также печатная информация, которая может быть озвучена для обучающихся с нарушениями зрения или иностранных студентов?

Множественность средств действия и выражения того, что обучающиеся знают и умеют. Данный принцип концентрирует внимание на особенностях демонстрации обучающимися образовательных результатов. Это касается как непосредственно физических действий (возможность перемещения в аудитории, изменения образовательного пространства), так и форм, способов предоставления освоенного образовательного результата: вариативность отчетности обучающимися.

УДО обеспечивает педагогическую поддержку образовательного, находя выражение в диалогичности во взаимоотношениях учащихся и педагога; деятельностно-творческий характер взаимодействия; направленности на поддержку индивидуального развития личности; предоставление личности необходимого пространства для принятия самостоятельных решений, творческого выбора содержания и способов учения и поведения.

УДО дополняет перечень технологий инклюзивного образования Дэвида Митчелла. Это существенно расширяет дидактический арсенал педагога, позволяя ему варьировать при организации и реализации образовательного процесса. УДО выводит инклюзивное образование на уровень технологии, обеспечивая успешность образовательной практики в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся.

Выводы

Универсальный дизайн обучения является современной дидактической технологией, обеспечивающей инклюзивное образование в условиях гетерогенности обучающихся. Учет особых образовательных потребностей учащихся в образовательном процессе обеспечивается множественностью форм, условий вовлечения в обучение, множественности форматов предоставления учебного контента и множественности способов демонстрации образовательных результатов.

Список литературы

1. Бут, Т. Показатели инклюзии [Текст]: практическое пособие / Тони Бут, Мэл Эйнскоу; под ред. Марка Вогана; [пер. Игорь Анисеев]. Изд. 2-е. М.: Центр исследований в обл. инклюзивного образования (CSIE), 2013. 123 с.
2. Грауманн, О. Школа на пути к инклюзии. Критическая инвентаризация: монография / О. Грауманн; ответственный редактор Л. М. Волосникова; перевод с немецкого Н. Д. Иващенко; Тюменский государственный университет. Тюмень: ТюмГУ, 2020. (Инклюзия и образование в XXI веке). 448 с. Библиогр.: с. 433-445. URL: https://library.utmn.ru/dl/PPS/Graumann_912_2020.pdf
3. Модель и технология универсального дизайна обучения в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся в начальной школе: методические рекомендации для учителей, специалистов психолого-педагогического сопровождения и методистов образовательных организаций / авт. колл.; гл. ред. С.В. Алёхина. М.: МГППУ, 2020. 176 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=399448>
4. Хэтти, Д. Видимое обучение для учителей: как повысить эффективность педагогической работы: рекомендации и пошаговые инструкции на основе синтеза результатов более 50 000 исследований в сфере школьного обучения с охватом более 88 миллионов школьников [перевод теста – А. В. Самсонова]. М.: Национальное образование, 2021. 311 с.
5. CAST, Центр прикладных специальных технологий. URL: <https://www.cast.org>

ДАЮЩИЕ НАДЕЖДУ. ОПЫТ РАБОТЫ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОГО ФОНДА «ОСОБЕННЫЕ ДЕТИ»

Латыпова Файруза Мунаваровна,
кандидат медицинских наук, доцент БГМУ
Благотворительный фонд «Особенные дети»
г. Уфа, Россия
fairuza1971@mail.ru

Аннотация: В статье раскрывается тема абилитации детей раннего возраста, реализуемой благотворительным фондом «Особенные дети»; обосновывается необходимость широкого распространения опыта комплексной психолого-медико-педагогической абилитации с целью значительного снижения риска инвалидности.

Ключевые слова: абилитация, реабилитационный потенциал, инвалидность, недоношенность, функциональные нарушения, социально значимые проекты

GIVING HOPE. EXPERIENCE OF THE “SPECIAL CHILDREN” CHARITY FOUNDATION

Latypova Fayrouza Munavarovna,
Ph.D. of Medical Sciences, Associate Professor at BSMU
CEO at «Osobennye Deti» Charity Foundation
Ufa, Russia
fairuza1971@mail.ru

Abstract: The article reveals the topic of habilitation of infants implemented by the charity foundation “Osobennye Deti”; the article substantiates the necessity of wide dissemination of the experience of complex psychological, medical and pedagogical habilitation in order to significantly reduce the risk of disability.

Key words: habilitation, rehabilitation potential, disability, prematurity, functional disorders, socially important projects

В настоящее время весьма актуальной является задача повышения качества жизни детей с функциональными нарушениями, которым грозит инвалидность. По сведениям ВОЗ, 1 из 10 новорожденных появляется на свет раньше срока. Риск развития инвалидности у недоношенных, особенно у детей до 1 килограмма, – 50%. Около 50-60% новорожденных имеют перинатальное поражение, до 80% являются физиологически незрелыми, почти у 70% диагностируется родовая энцефалопатия. Развитие этих малышей сопряжено с множеством сложностей, поэтому им жизненно необходима комплексная психолого-медико-педагогическая абилитация.

Благотворительный фонд помощи тяжело больным детям «Особенные дети» имеет лицензию на осуществление медицинской деятельности, уже 9 лет успешно занимается комплексной психолого-медико-педагогической абилитацией детей с тяжелыми заболеваниями и поддержкой их семей. Наша миссия – помочь тем, кому грозит инвалидность, чья жизнь началась с боли и страха, чье будущее находится под большим вопросом. Я – врач-неонатолог, более четверти века занимаюсь выхаживанием недоношенных и малышей из группы риска. Создавая в 2016 году благотворительный фонд, мы с единомышленниками вдохновились девизом: «Пока есть болезнь, будет не только страх, но и надежда». Сегодня наша команда – это более 40 высококлассных специалистов: врачи, психологи, педагоги, дефектологи, медицинские сестры, инструкторы ЛФК, административные работники. Мы объединены стремлением – помочь детям и их родителям, подарить надежду и дать шанс на здоровую, полноценную жизнь.

Фонд «Особенные дети» курирует несколько социально значимых программ. Наш важнейший проект – Центр абилитации «Любимый малыш», в который обращаются за помощью жители Уфы, родители с детьми из районов Башкортостана и других регионов. Мы внедрили современную модель комплексной психолого-медико-педагогической абилитации, которая доказала свою эффективность во всем мире. Министерство здравоохранения РФ рекомендовало данную модель для внедрения в регионах как всецело соответствующую требованиям времени и государственным задачам в области охраны здоровья детей. Реализованный нами уникальный проект «Абилитация: самые важные 200 дней в жизни ребенка» был неоднократно представлен на федеральном уровне, отмечен наградами.

Мы оказываем адресную помощь детям, в семьях которых недостаточно средств на долгосрочную абилитацию. На сайте фонда (bf-osobennyyedeti.ru) размещены истории малышей, и любой человек или организация могут внести свой вклад на их лечение [1]. Также фонд организует спортивные и культурные акции для сбора средств. Каждый взнос – это шаг ребенка к здоровью и полноценной жизни. За годы работы фонда оказана помощь на общую сумму более 175 млн рублей. Проведено более 5000 консультаций и курсов абилитации, из них:

- за счет средств благотворительного фонда – более 600 детей;
- по сертификатам Министерства семьи, труда и социальной защиты населения РБ – более 500 детей;
- получено грантов на сумму более 31 млн рублей.

Фонд помогает клиникам, которые занимаются выхаживанием недоношенных детей; повышает квалификацию медработников; организует обучение профильных волонтерских групп; бесплатно обучает медиков, психологов и педагогов особенностям выхаживания недоношенных и ведения детей с задержкой развития. В 2020 году мы решили поддержать медиков с огромной зоной ответственности, неонатологов и акушеров-гинекологов, поднять престиж этих профессий – и учредили премию «Счастье на ладошке» для специалистов перинатальной медицины. В этом году премия получила всероссийский статус, уже началась подготовка. В декабре 2025 года планируем провести в Уфе не только торжественную церемонию награждения, но и научно-практическую конференцию по абилитации детей раннего возраста. Мы очень хотим, чтобы абилитация стала доступна всем, кто в ней нуждается. Наши результаты обнадеживают и вдохновляют, и накопленный опыт может использоваться во всех регионах России для сохранения здоровья и улучшения качества жизни детей.

Когда в семье рождается малыш с высоким риском получения инвалидности, с врожденными патологиями и отклонениями в развитии, родители испытывают смятение и страх, молятся Богу и с надеждой смотрят на врачей. Наши врачи действительно умеют лечить, и современные технологии позволяют выходить ребенка даже с весом 500 граммов. Но что с этими малышами будет потом, после выписки из больницы? Какие специалисты должны ими заниматься, и что необходимо делать, чтобы эти дети в последующем стали полноценными членами общества? Сколько же еще детей станут инвалидами, если в нашем обществе не станет нормой ранняя помощь и абилитация?

Почему именно сейчас так остро встал вопрос о детях с функциональными нарушениями, которым грозит инвалидность? В связи с внедрением в широкую практику современных технологий экстракорпорального оплодотворения, пролонгирования патологической беременности, первичной реанимации и интенсивной терапии больных новорожденных, в т. ч. недоношенных с экстремально низкой массой тела, увеличилась выживаемость тяжело пострадавших внутриутробно детей, и, соответственно, приобрели особую медико-социальную значимость проблемы их отдаленного развития и социализации. У этих детей высокий риск отдаленной инвалидизации!

Решение проблемы связано не только с предотвращением или смягчением перинатальных поражений ЦНС (первичной профилактикой), но и с адекватной медико-педагогической коррекцией функциональных нарушений (вторичной профилактикой) [2]. Задача – не только выходить малыша, но и обеспечить качество его жизни. Это цель специалистов, занимающихся абилитацией.

По каким причинам до сих пор абилитация не стала нормой жизни? Есть проблемы:

- Отсутствие данных по общему количеству детей целевой группы.
- Недостаточно раннее выявление рисков по ДЦП, тугоухости, РАС и др. Упускаются самые важные первые 200 дней постнатального развития!
- Не организована преемственность в работе родовспомогательных учреждений, детских поликлиник и специализированных центров и служб.
- Фрагментарное предоставление услуг различными учреждениями.
- Неосведомленность врачей – неонатологов, педиатров, неврологов о методах раннего выявления рисков нарушения развития и оказания ранней помощи.
- Недостаточное освещение проблем функционирования системы абилитации и ранней помощи в СМИ.
- Недостаточно организовано раннее информирование и активное включение родителей детей целевой группы в раннюю помощь.

Раннее выявление проблем со здоровьем и раннее начало абилитации – ключ к успеху! Особо ценными для успешной абилитации являются первые 200 дней жизни ребенка, когда возможно восстановление до 50 % функций благодаря пластичности мозга, его резервным возможностям[3]. Разработаны алгоритмы выявления детей различных групп риска:

- Дети группы риска по слуху: аудиологический скрининг (до 1 мес.), диагностика (до 3 мес.) и начало абилитации (до 6 мес.), своевременное слухопротезирование, кохлеарная имплантация.
- Дети группы риска по аутизму: информированность об аутизме, выявление «красных флажков» (с 1 года), диагностика с помощью М-CHAT-R (16–30 мес.).
- Дети группы риска по ДЦП: оценка психомоторного развития ребенка, проведение функциональных проб до 2–3 месяцев, своевременная физическая терапия.
- Дети группы риска по зрению: оценка состояния зрительных функций, диагностика и начало абилитации до 1 года.
- Дети с генетическими нарушениями: скрининг (до 1 мес.), диагностика и начало абилитации до 2–3 мес.
- Дети с перинатальной патологией ЦНС, недоношенные дети: скрининг (до 1 мес.), диагностика и начало абилитации до 2–3 мес.

К нам в Центр абилитации «Любимый малыш» приносят деток с низким реабилитационным потенциалом. В процессе абилитации мы видим динамику и то, как меняется ребенок от курса к курсу, на наших глазах у детей появляются навыки, о которых родители даже не мечтали. Специалисты, занимающиеся абилитацией, придерживаются особой заповеди: «Если ребенка нельзя вылечить, это не значит, что ему нельзя помочь».

Как мы работаем? Все начинается на консультации педиатра, где врач знакомится с историей болезни, проводит тщательный осмотр, составляет индивидуальную комплексную программу абилитации. За каждым ребенком закрепляется персональная команда медиков и педагогов: врач-педиатр, физиотерапевт, инструктор ЛФК и АФК, психолог, логопед-дефектолог, нейропсихолог, воспитатели и др. Продолжительность интенсивного курса 10 дней. Количество занятий от 4 до 6 в день, в зависимости от состояния ребенка. Динамика состояния непрерывно отслеживается, при необходимости вносятся коррективы. Обязательно в процесс абилитации вовлекаются родители малыша, они обучаются методам развития ребенка на дому. Семья играет большую роль в общем процессе работы, поэтому на всех процедурах присутствуют и обучаются родители или лица, их заменяющие.

На каждого ребенка составляется индивидуальная карта абилитации, где прописаны краткосрочные и долгосрочные цели и задачи, прогноз абилитации и осмотры всех специалистов, первичные и после проведения курсов абилитации. После завершения курса выдаются рекомендации.

Центр абилитации «Любимый малыш» располагает необходимой материальной базой и квалифицированным персоналом. Мы используем проверенные временем и самые современные методы и технологии, разработки российских и зарубежных ученых, – они доказали свою эффективность. Наблюдая развитие сотен детей с самыми разными диагнозами, сотрудники Центра сделали немало открытий, и разработанные нами новые методики гармонично вписались в систему работы. Мы получаем потрясающие результаты: дети, у которых не было шансов на нормальную жизнь, сегодня ходят, говорят, могут себя обслуживать.

Комплексная психолого-медико-педагогическая абилитация – это, конечно, не чудесная «таблетка», а системная работа медиков, педагогов и родителей особенных детей. Для достижения положительного результата, получения необходимых навыков, необходимо не менее 5-6 курсов комплексной абилитации на первом году жизни. Опыт сотрудничества с кабинетом катамнеза показал положительные результаты (раннее начало абилитации более эффективно). Дети, перенесшие ВЖК 2–3 степени имеют более низкий абилитационный потенциал. Необходимо подключать педагогическую помощь на первом году жизни, чтобы избежать диагнозов ЗРР, ЗПР в возрасте 2–3 лет (отдаленная инвалидизация). Важна вовлеченность родителей в абилитационный процесс, создание абилитационной среды в домашних условиях. Необходимо направлять детей, проговаривать родителям о возможности получения лечения за счет средств фонда, а также по сертификату реабилитации.

Детей, которым мы помогаем, становится все больше. У всех нас, занимающихся абилитацией, вырастают крылья, когда наблюдаем плоды своей работы на длинной дистанции. Мы готовы делиться этим опытом с медиками и педагогами, с родителями, с государственными структурами и НКО, со всеми заинтересованными лицами. Абилитация, о которой я говорю, – это вклад в наше общее будущее, в здоровое общество, где счастливы и дети, и родители.

Список литературы

1. Сайт благотворительного фонда «Особенные дети». URL: <https://bf-osobennyyedeti.ru>
2. Комплексная абилитация новорожденных и детей раннего возраста: методические рекомендации / авт.-сост. В. Р. Амирова, Ф. М. Латыпова, Л. Ф. Хайртдинова. Уфа: Мир печати, 2018.
3. Латыпова Ф.М. Особенности дети: книга для родителей. Уфа: Башк. энцикл., 2018.

ДУХОВНОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СЕМЬИ – ОСНОВА ЗДОРОВЬЯ НАЦИИ

Латыпова Файруза Мунаваровна,
кандидат медицинских наук, доцент БГМУ
Благотворительный фонд «Особенные дети»
г. Уфа, Россия
fairuza1971@mail.ru

Аннотация: В статье раскрывается тема сохранения и продвижения традиционных духовно-нравственных ценностей, важнейшей из которых является семья; анализируются причины духовного и физического нездоровья и задачи по противодействию деструктивным идеям.

Ключевые слова: духовные ценности, традиции, вера, семья, особенные дети, абилитация

SPIRITUAL AND PHYSICAL HEALTH OF THE FAMILY IS THE BASIS FOR THE HEALTH OF THE NATION

Latypova Fayrouza Munavarovna,
Ph.D. of Medical Sciences, Associate Professor at BSMU
CEO at “Osobennye deti” Charitable Foundation
Ufa, Russia
fairuza1971@mail.ru

Abstract: The article reveals the theme of preserving and promoting traditional spiritual and moral values, the most important of which is the family; analyzes the causes of spiritual and physical ill-health and tasks to counteract destructive ideas.

Key words: spiritual values, traditions, faith, family, special children, habilitation

С каждым годом становится все больше детей с высоким риском инвалидизации, которым нужна специализированная помощь. Соответственно, приобрели особую медико-социальную значимость проблемы повышения их качества жизни, дальнейшего развития и социализации. Комплексная психолого-медико-педагогическая абилитация для детей с отклонениями в развитии – самая эффективная возможность вернуть ребенку хотя бы часть здоровья. Но абилитация пока не стала нормой жизни. Даже некоторые педиатры не знают о возможностях абилитации и не могут проинформировать родителей. Ни в одном детском саду нет возможности для комплексной психолого-медико-педагогической абилитации. Теряется время, упускаются возможности, и ребенок становится инвалидом. Благотворительный фонд помощи тяжело больным детям «Особенные дети» занимается абилитацией детей с тяжелыми заболеваниями и поддержкой их семей. Накоплен богатый опыт, касающийся не только лечения детей раннего возраста, но и продуктивной работы с их родителями, важной для здоровья общества и нации в целом.

Семья – основа общества

Наш фонд активно поддерживает инициативы по укреплению семейных ценностей, ведь это – залог крепкого государства. Неслучайно прошедший 2024 год был объявлен Президентом России В.В. Путиным Годом семьи. Именно семья является основой общества, а наши вечные духовно-нравственные ценности – главнейшим оружием в борьбе с деструктивным внешним влиянием. Мы видим, как современные вызовы – такие как технологическая зависимость и изменения в культурных традициях – оказывают влияние на семью. Особенно страдают дети, когда родители погружаются в бесконтрольное использование гаджетов, а разводы и скандалы в семье становятся нормой. Все это разрушает семейные узы, что в итоге отражается на будущих поколениях.

Радостно осознавать, какое огромное внимание уделяет Президент нашей страны В. В. Путин вопросам сохранения семейных ценностей. Мир и гармония в обществе начинаются с семейного уклада, основанного на наших вечных духовно-нравственных ценностях. Эти ценности являются главнейшим оружием в борьбе с тлетворным западным влиянием. Запад прокрался к нам, как в сказке про лису, которая ловко отняла у зайца его избушку. Запад попытался украсть нашу духовность и нравственность – вспомните, например, как пришла к нам мода на короткие юбки, хотя испокон веков в России все женщины, мусульманки и православные, носили целомудренную красивую одежду и закрывали волосы. Незаметно в наши фильмы проник разврат, ненормальные отношения между мужчинами и женщинами. В порядке вещей стали считаться разводы, скандалы в семьях, брошенные дети, всякие нездоровые отклонения. А затем, вместо добра и любви, вместо осознанного отношения к своей жизни и к судьбе всей страны – бесконечные гаджеты, уводящие из реальности. Наш Президент стал гарантом сохранения духовно-нравственных ценностей великой России, руководители традиционных конфессий встали плечом к плечу в этом богоугодном деле. И я благодарна Всевышнему, что имею возможность внести свою лепту в сохранение здоровья семьи и нации.

Деятельность фонда «Особенные дети»

Фонд «Особенные дети» [1] имеет медицинскую лицензию, мы занимаемся выхаживанием недоношенных и детей с задержкой развития. Работаем с теми, кто особенно нуждается в поддержке – с семьями, у которых родились дети с серьезными заболеваниями и отклонениями. С 2016 года занимаемся реабилитацией. Реабилитация – это процесс формирования навыков, которых ребенок еще не имел. Мы учим детей с рождения таким базовым навыкам, как дышать, есть, двигаться, говорить – всему тому, что позволит им полноценно жить. Это кропотливая работа, которая требует терпения и профессионализма, но результаты показывают, что при раннем вмешательстве мы можем снизить уровень инвалидности на 30 % [2]. Родителям таких детей говорили: «Ваш ребенок не будет ходить, не будет разговаривать, шансов мало. Он никогда не социализируется!». Но детей можно и нужно обучить всем навыкам при условии, если начинать заниматься как можно раньше, буквально с рождения. Доказано нашей практикой!

Фонд работает с семьями, которым выпало непростое испытание – больной ребенок. Это малыши, от которых советовали отказаться в роддоме, с тяжелейшими родовыми травмами, с отклонениями и страшными болезнями, которые вызывают отчаяние у родителей. Но мы не отчаиваемся, а работаем! Наш любимый Пророк Мухаммад (с.а.с.) говорил: «Поистине, Аллах сотворил болезнь. Он же сотворил и лекарство. Лечитесь же!». И мы лечим, выхаживаем, оказываем специализированную помощь в Центре реабилитации «Любимый малыш» в г. Уфе.

Уникальный подход к семьям

Наша деятельность не ограничивается только работой с детьми. Мы понимаем, что успех реабилитации невозможен без активного участия семьи. Поэтому родители всегда присутствуют на процедурах, обучаются уходу за детьми и получают психологическую поддержку. Семья – это главный союзник в процессе реабилитации. Если родители испытывают стресс или подавлены, это неизбежно сказывается на ребенке. Именно поэтому мы работаем не только с детьми, но и с родителями, помогая им понять, что их роль в выздоровлении ребенка неоценима. Наш фонд выпускает просветительские материалы, такие как буклеты «Советы для счастливых родителей». Проводим регулярные консультации, где не только даем практические рекомендации по уходу, питанию и развивающим упражнениям, но и передаем главный посыл: «Мы уверены, что ваш ребенок окончательно выздоровеет и будет каждый день радовать вас своими успехами». У всех нас, занимающихся реабилитацией, вырастают крылья, когда наблюдаем плоды своей работы, когда видим, как меняется ребенок от курса к курсу, как меняются родители.

Роль веры и психологической поддержки

Когда рождается больной ребенок, родители начинают искать ответ на вопрос: почему? За что? Не все могут достойно пройти такое испытание. Кому-то нужен психолог, многие находят ответы на вопросы и успокоение в религии... Наш опыт показывает, что вера и психологическая поддержка со стороны специалистов играют ключевую роль в процессе восстановления семьи и ребенка, позволяют пройти через сложные испытания.

Мы убеждены, что для успеха важно изменить внутреннее состояние родителей. Если мать и отец хотят счастья своим детям, они должны пристально взглядеться в собственные мысли и поступки. Когда они начинают вносить положительные изменения в свою жизнь, это отражается на детях. Например, мы видели случаи, когда перемены в отношениях между членами семьи оказывали прямое положительное влияние на эмоциональное состояние ребенка. В Священном Коране сказано: «Воистину, Аллах не меняет положения людей, пока они не изменят самих себя» [3].

Родителям следует помнить, что их настроение передается детям, и если мама или папа переживает стресс, то ребенок обязательно это почувствует. Считается, что такая способность сохраняется до 7 лет, но я думаю, что гораздо дольше. А еще родители должны молиться, всем сердцем надеяться на выздоровление и любить свое дитя, несмотря ни на что. Должны холить его и лелеять, чтобы ребенок понял: больше не будет ни страха, ни боли.

Здоровье семьи – здоровье нации

Работая с детьми и их родителями, мы поняли одну важную истину: здоровая семья – это основа здоровья нации. Семья играет ключевую роль в формировании устойчивого общества, где дети растут в атмосфере любви и уважения. Именно поэтому мы считаем важным не только поддерживать здоровье детей, но и работать с будущими родителями, готовя их к важнейшей миссии – созданию крепкой семьи. Фонд «Особенные дети» проводит семинары с парами, которые планируют вступить в брак, мы учим их правильному подходу к зачатию и воспитанию детей, потому что забота о здоровье должна начинаться еще до рождения. Поддерживая здоровые семейные отношения, мы помогаем детям и их родителям более качественно реализовываться в жизни.

Мы ратуем за целостность семьи – вот главный смысл деятельности нашего Центра абилитации «Любимый малыш» и Благотворительного фонда «Особенные дети». Для нас это не просто работа – это дело нашей жизни, ради прекрасного настоящего и будущего нашей великой страны. Семья – это основа государства, и только через поддержку семейных ценностей мы сможем создать здоровое общество.

Список литературы

1. Сайт благотворительного фонда «Особенные дети». URL: <https://bf-osobennyyedeti.ru>
2. Латыпова Ф.М. Особенности дети: книга для родителей. Уфа: Башк. энцикл., 2018
3. Священный Коран, сура 13, аят 11.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫМ ПРЕДМЕТАМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лихачева Диляра Ленаровна,

преподаватель

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Казань, Россия

darzemanova.diluara@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются особенности инклюзивного подхода при обучении детей мигрантов естественнонаучным предметам. Описан комплекс действий по химии, биологии и географии для успешного педагогического сопровождения детей мигрантов, повышения их учебной мотивации, успеваемости, а также снижения уровня тревожности.

Ключевые слова: дети мигрантов, обучение, естественнонаучные предметы, инклюзивное образование, школа

TEACHING MIGRANT CHILDREN SCIENCES IN INCLUSIVE EDUCATION

Likhacheva Dilyara Lenarovna,

Lecturer

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education

"Kazan (Volga Region) Federal University"

Kazan, Russia

darzemanova.diluara@mail.ru

Abstract. The article reveals the features of an inclusive approach to teaching natural sciences to migrant children. It describes a set of actions in chemistry, biology and geography for successful pedagogical support of migrant children, increasing their academic motivation, academic performance, and reducing anxiety.

Key words: children of migrants, education, natural sciences, inclusive education, school

Современная Российская Федерация (РФ) – это крупный центр, принимающий мигрантов. По официальным данным Министерства внутренних дел (МВД) в конце 2024 года легально в РФ находилось свыше 6 миллионов иностранных граждан, оценить количество незаконно проживающих мигрантов трудно.

Миграционные процессы, затрагивающие РФ, влияют на многие сферы жизнедеятельности, в том числе на образование. С каждым годом в российских школах увеличивается количество детей мигрантов, в связи с этим на государственном уровне подчеркивается как важность адаптации детей мигрантов, так и целесообразность подготовки учителей к работе с иностранными школьниками. Исходя из этого становится актуальна проблема обучения и воспитания детей мигрантов, а именно результативное педагогическое сопровождение их образовательного процесса.

В связи с увеличивающимся количеством детей мигрантов в школах РФ, растет число исследований, посвященных проблемам обучения детей мигрантов. Процесс педагогического сопровождения иностранных обучающихся в рамках социальной, языковой, культурной адаптации в своих трудах рассматривают О. Е. Хухлаев, М. Ю. Чибисова, Н. В. Ткаченко [4], современные технологии психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов в образовательных учреждениях выявили Ч. Р. Громова и Р. Р. Хайрутдинова [3], психолого-педагогическое сопровождение социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан в условиях образовательной организации описывает Т. В. Харитоновна [5].

Исходя из анализа литературы по тематике исследования, становится ясно, что адаптация детей мигрантов в новой образовательной среде требует внимания, особенно в рамках

профильных предметов. Например, естественнонаучные дисциплины могут представлять значительные трудности из-за своей специфики (эксперимент, техника безопасности, работа с оборудованием и реактивами, абстрактные понятия). На сегодняшний день имеются лишь отдельные публикации автора в данной области [1, 2].

Кроме этого, стоит отметить, что в педагогической литературе до сих пор не выделен единый методологический подход, на основе которого целесообразно выстраивать образовательный и воспитательный процесс детей мигрантов. Авторы являются сторонниками инклюзивного подхода, обеспечивающего одинаковый доступ обучающихся к образованию. Это относится и к детям мигрантов. С помощью инклюзивного подхода для них создается положительная, предпочтительная и подходящая образовательная среда. Все это происходит благодаря тому, что инклюзивная культура образовательных учреждений учитывает все потребности детей мигрантов, которые связаны с их успеваемостью, родным языком, национальными особенностями, психоэмоциональным состоянием, культурными нормами.

Принципы инклюзивного образования, а также литературный обзор по тематике исследования позволяют сформулировать комплекс действий, направленный на педагогическое сопровождение детей мигрантов в ходе их обучения в естественнонаучной образовательной среде.

Во-первых, мы предлагаем адаптировать лабораторные и практические работы специально для иностранных обучающихся, то есть приспосабливать естественнонаучный материал под индивидуальные возможности и потребности обучающихся мигрантов.

В ходе адаптации практических и лабораторных работ не в коем случае не меняется научный смысл и цель работы, а лишь меняется структура таким образом, чтобы это не влияло на содержательный компонент. Адаптированные лабораторные и практические работы должны начинаться с QR-кода, под которым зашифрована видеоинструкция к работе и техника безопасности, далее перечисляются цель, реактивы, оборудование и ход действий простыми словосочетаниями и предложениями. В ходе действий обязательно необходимо использовать рисунки и схемы для лучшего зрительного усвоения материала, а оформление работы важно обеспечить в виде таблицы для того, чтобы дети мигрантов структурировали сложный естественнонаучный материал. Кроме этого, в конце каждой лабораторной и практической работы по химии, биологии и географии мы предлагаем приводить глоссарий на родном и русском языках ребенка-мигранта для скорейшего преодоления языковой дезадаптации.

Во-вторых, мы предлагаем использовать педагогам естественнонаучного профиля при работе с обучающимися мигрантами интеллект-карты. С помощью ментальных карт возможно организовать работу в группе, что способствует развитию коммуникативных навыков детей мигрантов, развить способность проводить логические связи и формировать абстрактные понятия, что положительно влияет на уровень обученности иностранных школьников. Кроме этого, при создании интеллект-карты дети мигрантов формируют творческие способности.

Работу детей мигрантов с интеллект-картами авторы предлагают осуществлять поэтапно. Сначала важно познакомить обучающихся с технологией, правилами создания ментальной карты, а также постепенно вводить в ходе урочной деятельности уже готовые интеллект-карты, чтобы ученики зрительно могли отличать их от обычных схем. На втором этапе предлагается вводить интеллект-карты, которые имеют небольшие пропуски в виде слов, словосочетаний или рисунков, чтобы иностранные обучающиеся только дополняли их, но уже чувствовали успех в собственных действиях. Только на следующем этапе предполагается разработка простых интеллект-карт под чутким руководством и контролем учителя.

В-третьих, важно привлекать детей мигрантов к естественнонаучной внеурочной деятельности.

Каждый учитель в рамках работы в школе разрабатывает программы внеурочной деятельности по различным направлениям. Мы предлагаем данный процесс осуществлять с ориентацией на иностранных обучающихся, помогая им во внеучебной работе формировать коммуникативные и культурные компетенции, а также одновременно с этим преодолевать дезадаптацию.

Разрабатывать программы внеурочной деятельности естественнонаучной направленности необходимо опираясь на диалог культур, культурное наследие РФ и города, в который прибыли мигранты. Такая внеурочная работа будет способствовать принятию российской идентичности детьми мигрантов на основе естественнонаучного материала. В ходе освоения программы внеурочной деятельности обеспечиваются все виды адаптации детей мигрантов, улучшаются условия для развития личности иностранных обучающихся с учетом их особенностей и потребностей. Более действенно данный процесс будет идти в том случае, если во время внеурочных занятий педагог будет применять различные формы работы. Нельзя ограничиваться лишь лекциями и практическими работами.

Хорошим шагом к формированию естественнонаучной инклюзивной культуры школы является разработка авторской программы курса внеурочной деятельности для мультикультурных классов. Задачами такой программы могут быть: формирование патриотизма и гордости за страну и город, в который прибыл ребенок-мигрант, воспитание ценностного отношения к природе и культуре нового края, развитие культурного компонента. Кроме этого, в ходе внеурочной деятельности будет происходить и усвоение естественнонаучного материала, который упущен или плохо освоен в урочное время.

Структурно естественнонаучная программа внеурочной деятельности предполагает изучение основ экологии, здорового образа жизни, влияния окружающей среды на здоровье, изучение природных достопримечательностей города, их значение для культуры и истории, проведение простых естественнонаучных экспериментов, связанных с природой.

Кроме этого, внеурочная деятельность может быть направлена на развитие у обучающихся мигрантов познавательной активности, критического мышления и экологической грамотности. В условиях многообразия культур, представленных в классе, программа учитывает потребности детей мигрантов, способствуя их интеграции в образовательный процесс. Программа должна состоять из теоретических и практических занятий, направленных на изучение основ естествознания и формирования уважительного отношения к окружающей среде. Календарный тематический график занятий должен предполагать знакомство с техникой безопасности в кабинете химии, биологии и географии, различными методами познания, а также глубокое изучение особенностей оболочек Земли. Обучающиеся дети-мигранты должны познакомиться с абиотическими факторами и приспособленностью к ним живых организмов, великими людьми города, в котором они теперь обучаются, по окончании изучения курса должна быть запланирована обязательная защита проекта. Все разделы курса должны предполагать проведение эксперимента, лекции, экскурсии, встречи с выдающимися личностями города. Например, обучающиеся могут посетить с экскурсией Химический институт им. А. М. Бутлерова Казанского (Приволжского) федерального университета (КФУ), где не просто познакомятся с лабораториями института, но и прослушают интересные научно-популярные лекции от ведущих научных сотрудников, профессоров.

Таким образом, внеурочная деятельность естественнонаучного профиля является актуальным инструментом для формирования у обучающихся знаний о природе и экологии, а также для развития навыков работы в команде и критического мышления. Учитывая культурное разнообразие учеников, программа способствует созданию инклюзивной образовательной среды, где каждый ребенок-мигрант может реализовать свой потенциал.

В-четвертых, применение проектной деятельности в обучении детей мигрантов химии, биологии и географии. Исходя из Федерального государственного образовательного стандарта одним из важнейших требований к результатам обучения выпускника основной школы является формирование основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, лично и социально значимой проблемы. Работа по проекту предполагает индивидуальную или групповую деятельность по выстраиванию собственной траектории достижения успеха, которая начинается с формулировки темы исследования, продолжается планированием всех этапов, их осуществлением на практике, но самое грандиозное творчество проис-

ходит в момент оформления работы и подготовке к ее защите. Она позволяет обучающимся получить положительную отметку, быть допущенным к сдаче государственного экзамена, снизить тревожность, сформировать положительные эмоции, чувство удовлетворения, наслаждения полученным результатом.

При организации проектной деятельности детей мигрантов по естественнонаучным предметам предлагается формулировать тему работы с учетом этнического или регионального аспекта. Например, «Жизнь и деятельность А.М. Бутлерова», «Сравнительный анализ речных вод моего родного города и г. Казань», «Генеалогическое древо моей семьи», «Древние города моей родной страны», «Сравнение животного мира родной страны и РФ», «Красная книга животных моей страны», «Экскурсионно-туристический маршрут по моей стране», «Сохранение природного и культурного наследия России – наш нравственный долг». Выполнение проекта, связанного с этническим или региональным компонентом, предполагает сравнение и сопоставление полученных результатов проектной деятельности с данными родной страны ребенка-мигранта. Проектная деятельность по естественнонаучным предметам, предполагающая сравнительный аспект, формирует важные компетенции, которые необходимы не только в процессе обучения, но и для дальнейшей профессиональной деятельности обучающегося мигранта.

Групповая работа, метапредметность, интеграция предметов, индивидуальный характер проектной деятельности – все это значительно облегчает процесс адаптации детей мигрантов в ходе выполнения проектов по химии, биологии и географии.

Таким образом, индивидуальная или групповая исследовательская работа над проектом должна помочь обучающимся мигрантам преодолеть педагогическую дезадаптацию в новой образовательной среде, а также сформировать у них важные учебные и жизненные навыки. Это создает условия для успешной социализации и интеграции в новое общество, что особенно важно в контексте современных образовательных стандартов.

Комплекс описанных педагогических действий в данной статье был результативно применен в МБОУ «Средняя общеобразовательная русско-татарская школа № 111» Советского района г. Казани. С помощью него дети мигрантов 5-9 классов школы преодолели дезадаптацию в новой образовательной среде и повысили качество обучения по предметам естественнонаучного цикла.

Список литературы

1. Гильманшина, С. И. Технология адаптации практических работ по химии для обучения детей мигрантов в русскоязычной среде / С. И. Гильманшина, Д. Л. Дарземанова, И. И. Агзамова // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 11. URL: <https://top-technologies.ru/article/view?id=39408> (дата обращения: 04.02.2025).
2. Гильманшина, С. И. Адаптация детей мигрантов к естественнонаучной информации на русском языке посредством технологии интеллект-карт / С. И. Гильманшина, Д. Л. Дарземанова // Современные наукоемкие технологии. 2024. № 3. URL: <https://top-technologies.ru/article/view?id=39957> (дата обращения: 04.02.2025).
3. Громова, Ч. Р. Образовательные технологии для работы с детьми мигрантов / Ч. Р. Громова, Р. Р. Хайрутдинова // Психология образования в поликультурном пространстве. 2021. № 1(53). С. 76-88.
4. Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан / под ред. О. Е. Хухлаева, М. Ю. Чибисовой, Н. В. Ткаченко. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 221 с.
5. Харитонов, Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан в условиях образовательной организации / Т. В. Харитонов. Самара: ГБУ ДПО «Региональный социо-психологический центр», 2023. С. 50.

КОНСУЛЬТАТИВНО-ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ ДОШКОЛЬНИКОВ, В ТОМ ЧИСЛЕ ОТ 0 ДО 3 ЛЕТ

Ляпустина Ольга Сергеевна,

учитель-логопед высшей квалификационной категории
МБДОУ № 68 г.Нижнекамск, Россия
shipkovalyapustina@mail.ru

Фокеева Алена Михайловна,

учитель-логопед высшей квалификационной категории
МБДОУ № 68 г.Нижнекамск, Россия
medamiha@mail.ru

Хайруллина Рамиля Муниповна,

учитель-логопед высшей квалификационной категории
МБДОУ № 68 г.Нижнекамск, Россия
khaj-ramilya@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается суть консультационно-диагностической помощи родителям детей дошкольного возраста, в том числе от 0 до 3 лет. Раннее выявление нарушений психо-речевого развития позволяет осуществить своевременную коррекцию этих нарушений, что является условием успешной социализации детей с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, консультативно-диагностическая помощь, ранний возраст, дети с ОВЗ, родители

CONSULTATIVE AND DIAGNOSTIC ASSISTANCE TO PARENTS OF PRESCHOOLERS, INCLUDING FROM 0 TO 3 YEARS OLD

Lyapustina Olga Sergeevna,

teacher-speech therapist of the highest qualification category
MBDOU No. 68 Nizhnekamsk, Russia

Fokeeva Alyona Mikhailovna,

teacher-speech therapist of the highest qualification category
MBDOU No. 68 Nizhnekamsk, Russia

Khairullina Ramilya Munipovna,

teacher-speech therapist of the highest qualification category
MBDOU No. 68 Nizhnekamsk, Russia

Abstract. The article reveals the essence of consulting and diagnostic assistance to parents of preschool children, including those from 0-3 years old. Early detection of disorders of psycho-speech development allows for timely correction of these disorders, which is a prerequisite for successful socialization of children with disabilities.

Keywords: inclusive education, consultative and diagnostic assistance, early age, children with disabilities, parents

Дошкольный возраст – это критически важный период в развитии ребенка, когда формируются основные навыки и способности. Рассмотрим аспекты консультативно-диагностической помощи родителям, чьи дети находятся в раннем и дошкольном возрасте, особенно в группах от 0 до 3 лет.

Ранняя диагностика позволяет выявить возможные проблемы в развитии ребенка на стадии, когда корректировка может быть наиболее эффективной. Своевременное выявление отклонений развития (в эмоциональной, психической или физической сфере) дает возможность родителям и специалистам разработать индивидуальный план действий.

В нашем детском саду функционирует консультативный центр «Шаг навстречу» по оказанию диагностической, консультативной и методической помощи родителям детей дошкольного возраста, в том числе от 0 до 3 лет.

Для диагностики развития детей в возрасте до трех лет применяются различные методы:

- Наблюдение: специалисты наблюдают за поведением ребенка в естественной для него среде. Это позволяет оценить его взаимодействие с окружающими, уровень активности и проявление интереса.

- Стандартизированные тесты: используются для оценки различных аспектов развития, таких как речь, моторика и социальные навыки. Тесты должны быть адаптированы под возрастные особенности и культурный контекст.

- Анкеты для родителей: они помогают собрать информацию о привычках, поведении и особенностях развития ребенка от самого важного источника – его родителей.

Для диагностики развития детей дошкольного возраста педагоги центра используют различные методики обследования звукопроизношения, фонематического слуха, слоговой структуры слов, лексико-грамматического строя, связной речи, а так же эмоционально-волевой сферы и когнитивных функций. Помимо настольно-печатного дидактического материала мы применяем современный программно-аппаратный комплекс «Колибри», который позволяет разнообразить процесс диагностики.

Консультативные услуги охватывают разные аспекты жизни ребенка и его семьи:

- Общие рекомендации по психо-речевому развитию: родители получают советы о том, как стимулировать развитие речи, моторики, когнитивных навыков и эмоционального интеллекта у детей.

- Психолого-педагогические консультации: специалист помогает родителям разобраться в особенностях развития их ребенка, дает рекомендации по воспитанию и созданию подходящей среды для его развития.

- Информация о методах игрового обучения: игры играют важную роль в обучении, и родителям предоставляют информацию о том, как игровые занятия могут способствовать развитию тех или иных навыков.

Все вышеперечисленное оформлено в доступной лаконичной форме для родителей в виде стендового материала, консультаций и буклетов.

Также специалистами нашего центра был разработан алгоритм дальнейших действий для родителей детей с ОВЗ. Маршрутный лист содержит наглядную информацию индивидуального сопровождения ребенка.

Для успешной консультативно-диагностической помощи важно создать систему поддержки:

- Группы взаимопомощи для родителей – это место, где родители могут делиться опытом, задавать вопросы и получать поддержку от других родителей и специалистов.

- Информационные ресурсы: книги, брошюры и онлайн-ресурсы доступны для родителей для самостоятельного изучения вопросов детского развития и воспитания.

- Сотрудничество с медицинскими специалистами: в некоторых случаях для более точного понимания здоровья ребенка могут потребоваться консультации педиатров или других врачей.

Сетевое взаимодействие нашего консультационного центра распространяется на Центр диагностики и консультирования (оказывает психолого-педагогическую и медико-социальную помощь детям и определяет условия получения образования), поликлиника (консультации невролога, психиатра, отоларинголога), дошкольное учреждение компенсирующего вида (консультации дефектолога).

Консультативно-диагностическая помощь родителям является важным аспектом поддержки не только детей, но и семей в целом. Понимание возрастных норм и индивидуальных особенностей развития каждого ребенка помогает родителям создать оптимальную среду для его роста и развития. Это требует сотрудничества детей, родителей и специалистов, чтобы обеспечить максимально качественное развитие и поддержку в раннем детстве.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Ранняя диагностика и коррекция проблем развития. Первый год жизни ребенка. Пособие для специалистов Службы ранней помощи детям и родителей. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. 160 с.
2. Партнерство дошкольной организации и семьи / под ред. С. С. Прищепа, Т. С. Шатверян. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. 96 с.»
3. Успех. Особенности психолого-педагогической работы: пособие для педагогов / Л. В. Филиппова, Е. А. Дрягалова, Н. В. Ермилова и др.; науч. Рук. ПМК «Успех» А. Г. Асмолов; рук. авт. коллектива ПМК «Успех» Н. В. Федина. М.: Просвещение, 2012. 105 с.

СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОВЗ И ИХ РОДИТЕЛЯМИ

Магизова Руфина Алимжановна,

Учитель английского языка

МБОУ СОШ № 144

г. Казань, Россия

khamzina.rufina@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются значимые стороны инклюзивного образования и влияние родительского участия в нем. Акцент сделан на признании индивидуальности каждого ученика. В тексте поднимаются ключевые вопросы и предлагаются рекомендации по привлечению семьи к инклюзивному обучению: Какова текущая ситуация? Как это должно выглядеть? Какие действия необходимы в перспективе? Результативность образовательно-коррекционной работы в учебных заведениях, практикующих инклюзию, в значительной степени определяется сотрудничеством экспертов, педагогов и родителей.

Ключевые слова: инклюзия, учебное заведение с инклюзивным образованием, инклюзивное обучение и ученики с ОВЗ, значение семьи в инклюзии

THE SYSTEM OF A COMPLEX APPROACH WITH CHILDREN OVZ AND THEIR PARENTS

Magizova Rufina Alimzhanovna,

English Teacher

MBOU Secondary School № 144

Kazan, Russia

khamzina.rufina@mail.ru

Annotation. This article analyzes the most important aspects of inclusive education and the impact of parental involvement in it. The text raises key issues and offers recommendations on how to involve families in inclusive education: What is the current situation? What should look like? What actions are needed in the future? The effectiveness of educational depends on the cooperation of experts, teachers and parents.

Keywords: inclusion, school with inclusive education, inclusive education and students with OVZ the importance of family in inclusion

Когда появляется в семье ребенок с необычными особенностями в развитии, у каждого родителя пробуждаются сильные эмоции. Именно такие эмоции, делают проблему социальной адаптации весьма важной для семьи и детей. Беспокоясь о развитие своего ребенка, родители всегда сталкиваются лицом к лицу с необычными и травмирующими ситуациями.

Имеются разнообразные фазы восприятия, которые характеризуют, насколько родители знают и понимают отклонения, которые присутствуют у ребенка в его развитии. Немаловажным фактором является адекватное представление о социальном и медицинском прогнозе. Именно эмоциональная направленность и насыщенность переживаний родителей играют важнейшую роль, поскольку они связаны. Смирнова Е. Р. выделила: «четыре стадии эмоциональных воздействий родителей на физические, речевые или психические отклонения у их детей» [5].

Первая стадия (шокирующая): узнав об определении «болезни», которую можно прогнозировать при рождении – ярко физическую, а уже повзрослев – психическую, родители начинают теряться, у них возникает чувство неполноценности, необходима помощь, начинается агрессия, отрицают все, и, конечно же, страх. Фортова Л. К писала: «пытаясь искать «виновного», многие из членов семьи испытывают чувство вины, негативные эмоции, наблюдая, что их ребенок выделяется от сверстников» [3]. Родители постепенно начинают игнорировать учителей школы, не контактируют со своим ребенком. Эта конкретная степень и остальные зависят от родительских черт, бывая коротким или длинным процессом. Фортова Л. К писала: «В такие моменты учителям следует создавать доверительные, откровенные отношения с родителями, проявляя эмпатическое сочувствие к пониманию тяжести переживаемых родителями эмоций» [3].

Вторая стадия рассматривается как удивительная модель родительской опеки над ребенком. На этой фазе родители начинают не доверять диагнозу, который им поставил врач, идет отрицание проблемы, сомнения в самых первых обследованиях, стараются оспорить компетентность врачей. Некоторые родители заботятся о своем ребенке, а другие постоянно пытаются переложить ответственность и обвинить всех (врачей, учителей), тем самым это все приводит к конфликту с обществом. В связи с этим родителям обязательно требуется психолого-педагогическое содействие для того, чтобы они поняли всю суть проблемы ребенка. Соловьева Ю. В говорит: «Преподавателям следует акцентировать внимание на положительных качествах родителей, поддерживать их роль в формировании личности ребенка, помогать разумно смотреть ситуацию и развивать реалистичные цели в воспитании и обучении» [3].

Третья стадия определяется тем, что родители беспокоятся о здоровье своего ребенка, ощущают печаль и потерю. Они пытаются принять своего ребенка со всеми его отличительными признаками, приспосабливаются к его нуждам, а также стараются приспособить его самого к общественным реалиям и своим ожиданиям. Иногда даже бывает так, что родители чересчур опекают своего ребенка, испытывающего трудности.

На этой фазе между родителем и преподавателем складывается относительно хорошая обратная связь. Несмотря на то, что учитель вкладывает огромные усилия, данное сотрудничество не всегда складывается успешно. Соловьева Ю.В. говорит: «Родители начинают понимать свою роль в воспитании ребенка, но при всем при этом испытывают сомнения и неуверенность в вопросах ухода и развития, поэтому они начинают обращаться за консультацией к профессионалам, думая, что в учебном заведении их ребенку будет оказана поддержка, способствующая улучшению его состояния» [3].

Четвертая стадия говорит нам о понимании, о принятии своего ребенка с «отклонениями». Для того чтобы был хороший уровень отношений с ребенком следует: отдыхать с семьей, быть вместе с ребенком, ходить в театры, кинотеатры, выставки, тем самым уходя от уже имеющих шаблонов об «инвалидностях», которые уже долгие годы присутствуют в обществе. Всем членам семьи необходимо поддерживать остальные семьи, у которых присутствует такая же проблема, общаться с экспертами, которые могут помочь вашему ребенку. Учителям в школе нужно добавить коррекционно-педагогический процесс, где все члены семьи смогут поделиться своим опытом. Последняя фаза говорит нам о том, что все вышеуказанные стадии могут быть болезненными, естественно не все доходят до последней стадии, но целью является помочь психологически и поддержать. Необходимо узнать психологический климат в семье, как родители воспитывают ребенка, а также их уровень признаний,

дать информацию о том, где можно получить помощь, например, в центре общественной поддержки, о том, что существуют реабилитационные центры. Соловьева Ю. В. говорит: «Когда члены семьи будут готовы к восприятию той или иной информации с родителями должны обсуждаться такие вопросы, как, например: возможность дополнительных нарушений, способность к обучению, физического и психического здоровья ребенка, адекватное поведение; получение профессии и работы, перспективность иметь собственную семью и детей, приемлемое качество жизни, быть независимым в обществе, по готовности»[2]. Для того чтобы изучить семью, обширно применяются такие приемы, как:

Интервью по генограмме включает себя родословную за три поколения. Проводя интервью нужно для начала принять и рассмотреть проблему в более широком значении, и уже плавно перейти к историческим событиям, которые каким-то образом отразились на семье. Когда собираешь информацию, нужно задать пару вопросов, что улучшит отношение с врачом, учителем, а также хорошо повлияет на лечение ребенка: нужные для семьи люди, структура семьи, настоящее состояние проблемы, хронология развития проблемы, последние события в семье и изменения в жизненном цикле.

Метод анкетирования демонстрирует способ, который обладает высокой действительностью, так, например, некоторые виды данного подхода:

1. *Доступное*, где эксперт сам осуществляет и собирает анкетирование;
2. *Дистанционное*, когда анкеты отправляются с инструкциями, и участники опроса сами отвечают на них. Есть различные виды анкет, зависит от цели диагностики: открытые анкеты (сами отвечают), закрытые анкеты (есть ответы), гибридные анкеты.

Беседа. Организованная дискуссия способна представить столько же ценной информации, как и анкетирование, которое подвержено риску внесения искажений. Важным условием проведения интервью является создание доверительной среды, располагающей к искренним ответам. Что касается беседы – это более гибкая форма, где в простой обстановке можно обсудить проблемы семьи.

Следующая – это техника «*Рисунок семьи*», где оценивается, как ребенок воспринимает внутрисемейные отношения. Рисунок позволяет детям выражать эмоции, которые трудно передать словами, и подходит даже для детей с интеллектуальными особенностями, способных к невербальной оценке отношений и ощущению одиночества. Ребенку предлагается нарисовать семью, затем анализируется структура рисунка в сравнении с реальным составом семьи. Благополучный ребенок, как правило, изображает полную семью. Присутствие на рисунке только одного из родителей или других родственников может указывать на источник дискомфорта. Если есть другой человек – недостаточно любви; если один из членов важный, то это показывается через фигуры; если же ребенок рисует себя далеко, то это ревность, а его расстояние говорит об эмоциональной связи или разобщенности, а конфликты часто «заполняют» пространство между ними.

Игровые задания. В игровой форме ребенку предлагается оценить, какие его действия вызовут одобрение, а какие – недовольство родителей. Ему показывают два рисунка: веселое и грустное лицо. Также предъявляется набор карточек с различными детскими поступками, как хорошими, так и плохими. Ярская-Смирнова Е. Р пишет: «Задача ребенка – внимательно изучить картинки, вообразить себя на месте изображенного ребенка и распределить карточки: те, что иллюстрируют поступки, которые порадуют родителей, размещаются рядом с улыбающимся лицом, а те, что огорчат, – рядом с хмурым»[5]. Диагностика выполненного задания позволяет выявить особенности взаимоотношений между ребенком и взрослыми, согласованность требований, предъявляемых к детям в семье, и общие ценности, разделяемые ее членами. Главная цель семейного воспитания – максимально поддержать социальную адаптацию ребенка, а также учитывать его уникальные способности.

Список литературы

1. Журнал «Наша психология» // Иллюзия инклюзии. № 6(106). 2017. С. 40.
2. Соловьева Ю.В. Проблемы инклюзивного образования в России на современном этапе. Международная научно-практическая конференция «Перспективные направления научных исследований» (15 марта 2018 г. Институт управления и социально-экономического развития, г. Саратов).
3. Фортова Л. К. Проблемы реформирования специального образования: история и современность: сб. материалов Всерос. научн.-практ. конф. с междунар. участием, г. Владимир, 27 мая 2015 г. / Мин-во образования и науки Российской Федерации, ФБОУ ВПО.
4. «Владим. госуд. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых». Владимир: ВИТ-принт, 2015. 118 с.
5. Ярская-Смирнова Е. Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, И. И. Лошакова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов, 2002ю С. 87-91.

ОБУЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ ОСНОВАМ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В КИУ

Макаренко Татьяна Георгиевна,

Кандидат биологических наук, доцент

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

makarenkotg@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается опыт работы Казанского инновационного университета в сфере дополнительного нейропсихологического образования родителей детей с ОВЗ при различном базовом уровне подготовки к обучению. Разбирается опыт Института Бизнес Образования (КИУ) и психологического центра института «Эвентус», созданного на базе Психолого-педагогического факультета.

Ключевые слова: детская нейропсихология, дети с ОВЗ, нейропсихологическое образование родителей

TEACHING PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES THE BASICS OF NEUROPSYCHOLOGY IN ONLINE EDUCATION AT KIU

Makarenko Tatyana Georgievna,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor

V. G. Timiryasov Kazan Innovation University (KIU),

Kazan, Russia

makarenkotg@yandex.ru

Annotation. The article reveals the experience of Kazan Innovation University in the sphere of additional neuropsychological education of parents of children with disabilities at different basic level of preparation for education. The experience of the Institute of Business Education (KIU) and the Psychological Centre of the Institute 'Eventus', created on the basis of the Psychology and Pedagogy Faculty, is discussed.

Key words: child neuropsychology, children with disabilities, neuropsychological education of parents

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова ведет многопрофильное обучение студентов – педагогов и психологов для работы с детьми с ОВЗ. Данные направления обязательно включают нейропсихологическое образование. Однако нейропсихология представляет интерес не только для профессионалов, но и для широкого круга специалистов, участвующих в жизни этих детей. В последнее время интерес к нейропсихологии стали активно проявлять и родители таких детей.

Гибкая система образовательных услуг и ориентированность на самые разные запросы слушателей, с разным уровнем подготовки, позволили нашему инновационному университету подготовить специальные программы для таких слушателей. Мы разработали на базе Института Бизнес Образования две программы, которые помогают получать современные научные знания по направлению «Нейропсихология» и «Клиническая психология». Кроме того, на базе психологического центра «Эвентус» нашего университета нами был разработан специальный курс по детской нейропсихологии «Азбука мозга», где разбираются особенности нервной системы ребенка на разных этапах онтогенеза в норме и патологий. На теоретических и практических занятиях мы подробно разбираем вопросы, касающиеся мозгового обеспечения высших психических функций (внимания, памяти, мышления, эмоций, речи). Также мы изучаем нейропсихологию анализаторных систем (зрения, слуха, обоняния, осязания, вкуса). Большим спросом пользуется тема: «Нейропсихология движений». Слушатели интересуются вопросами диагностики и коррекции нейропсихологических функций детей.

Занятия в формате онлайн позволяют родителям получать необходимые знания, не отлучаясь из дома, что для многих очень удобно. На эти курсы могут записаться абсолютно любые желающие. Многие из них не имеют специального базового образования, они не изучали нейропсихологию вообще. Эта категория слушателей не может обучаться по программе переподготовки в Институте Бизнес Образования. У них нет такой возможности. Приходя к нам на учебу в психологический центр, они открывают для себя «новый мир».

На практике мы изучаем упражнения на межполушарное взаимодействие, упражнения, способствующие запуску речи, распознаванию неречевых шумов, учимся дуть, учимся играть, делаем упражнения на глубину пространства, пространственные представления.

Родители с удовольствием и очень увлеченно осваивают все упражнения, подробно записывают рекомендации. Например, при изучении нейропсихологии вестибулярного аппарата, мы сначала изучаем анатомию и физиологию данного анализатора, затем разбираем его возрастные особенности [2]. После этого разбираем основные программы диагностики данного анализатора на разных этапах онтогенеза ребенка, начиная с рождения. Диагностика включает различные методы, в том числе наблюдения, тестирование, выполнение заданий [3]. На следующем этапе мы обсуждаем возможность помощи таким детям в домашних условиях, подробно разбираем упражнения, которые помогут детям скорректировать недостатки вестибулярного аппарата. Показываем и рассказываем о тренажерах, которые можно изготовить самим или приобрести в готовом виде. С помощью этих тренажеров, регулярно выполняя упражнения, родители помогают их детям развивать свой головной мозг, формировать отстающие в развитии его участки.

Также мы подготовили второй блок занятий по детской нейропсихологии детей с ОВЗ «Азбука мозга – 2», в которой мы выделяем нейропсихологические особенности детей с разными нарушениями развития: СДВГ, ДЦП, РАС, ЗПР, ЗПРР.

Многие слушатели интересуются нейропсихологическими особенностями детей с СДВГ (синдромом дефицита внимания и гиперактивности). Разбирая особенности таких детей, мы говорим о том, что существует три вида СДВГ: преимущественно невнимательный тип, преимущественно гиперактивно-импульсивный тип и комбинированный тип. Таким образом СДВГ имеет следующие симптомы: невнимательность, гиперактивность и импульсивность. Вообще это неврологическое заболевание, встречающееся у детей и подростков. Причиной СДВГ в 50 % является наследственный фактор, остальные причины – это: неблагоприятные условия жизни, курение и алкоголь матери во время беременности, отсутствие в семье братьев и сестер, недо-

статок внимания, многочасовые просмотры телевизора, сложные роды с методами вспомогания. Болезнь проявляется в 5–7 лет, у мальчиков она встречается в 5 раз чаще.

На занятиях мы разбираем методы диагностики СДВГ: наблюдения, шкалу Коннерса, показатели МРТ. Мы также подробно изучаем методы нейропсихологической коррекции таких детей: упражнения, которые могут улучшить мозговую активность ребенка, его способность концентрироваться, изучаем специальные игры, которые помогают справиться с диагнозом СДВГ, используем методы КПТ (когнитивно поведенческой терапии) в виде тренингов для родителей, даем рекомендации по адаптации детей в образовательной среде, говорим о психологической помощи детям, которые помогут ребенку справляться с внутренними конфликтами, развиваться личностно и лучше взаимодействовать с другими людьми. Особенно эффективна когнитивно – поведенческая терапия и тренировка осознанности.

В связи с часто встречающейся сложной картиной структуры дефекта и пониманием того, что в коррекционной работе необходимы дополнительные инструменты для оказания эффективной помощи воспитанникам их законным представителям и их родителям, считаем очень полезным нейропсихологическое образование вышеуказанных лиц.

Полноценную нейропсихологическую коррекцию может провести только нейропсихолог. Однако у родителей есть возможность применять элементы нейропсихологической коррекции, при условии прохождения обучения по данному направлению и повышение уровня своих знаний и умений. Применение нейропсихологических знаний дает положительную динамику в коррекционно – развивающей работе с такими детьми [3].

Нейропсихология – наука, изучающая мозговое обеспечения психических функций в норме и патологии. Основателем данной науки в нашей стране является А. Р. Лурия. В своем учении он соединил знания нейрофизиологии и психологии. Свою теорию о системно – динамической локализации психических функций в мозге он основал на работах отечественных ученых Ухтомского А. А. и Павлова И. П. Ухтомский А. А. разработал учение о «доминанте», а Павлов И. П. подробно исследовал физиологию анализаторных систем. Суть теории Лурия А. Р. заключается в том, что он разделил мозг на три структурно – функциональных блока. Каждому блоку он дал название, описал его месторасположение и объяснил роль, которую он выполняет при формировании высших психических функций. Первый – это энергетический блок, представленный ретикулярной формацией. Второй – блок переработки и хранения информации, представленный задними отделами коры больших полушарий. Третий – блок программирования и контроля, расположенный в передних отделах головного мозга [4].

На наших занятиях мы разбираем основные нейропсихологические синдромы у детей: синдром несформированности стволовой части головного мозга, функциональную дефицитарность подкорки, несформированность правого полушария мозга, функциональную незрелость межполушарного взаимодействия, недоразвитие левой височной области и лобных долей [1].

Родители с большим интересом и вниманием изучают теоретический материал, благодаря чему начинают не только лучше разбираться в проблемах своих детей, но и получают четкое представление о том, как правильно организовать их жизнь и помочь им комфортнее чувствовать себя в обществе.

В ходе учебы родители задают вопросы, рассказывают примеры из личного опыта. Совместное обсуждение проблем конкретного ребенка помогает родителям почувствовать общность, понять, что они не одиноки в своей ситуации, узнать, как справляются другие родители с такими же проблемами.

Группа создает общий чат с преподавателем, где в любое время им могут ответить на насущный вопрос. Это очень важно, это поддерживает и помогает им в различных непредвиденных ситуациях.

Список литературы

1. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. 2-е издание, переработанное, расширенное / Татьяна Григорьевна Визель. М.: Издательство АСТ. 2021. 544 с.: ил. (Высший курс).
2. Глозман Ж. М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М: Смысл, 2012.
3. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2006.
4. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М.: Академия, 2006.
5. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000.

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ НА ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Машанов Тимофей Андреевич,

магистрант 1 курса обучения

факультет экономики, менеджмента, сервиса и туризма

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет (ОмГПУ)»

г. Омск, Россия

t_mashanov@mail.ru

Научный руководитель: **Фролова Полина Ивановна,**

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет (ОмГПУ)»

г. Омск, Россия

frolpi4774@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния психологического климата в педагогическом коллективе на обучение детей в инклюзивной образовательной среде. На примере коллектива педагогов анализируется теория психологического климата, а также факторы его формирования и методы диагностики данных факторов. Рассмотрена проблема влияния психологического климата на обучение детей в инклюзивной среде. На основе анализа было определено, что формирование в коллективе педагогов образовательной организации благоприятного психологического климата способствует созданию гармоничных условий для взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья с другими сверстниками с целью их полноценного психологического, личностного и социального развития в условиях открытого образовательного пространства.

Ключевые слова: психологический климат, уровни психологического климата, факторы формирования психологического климата, диагностика психологического климата, педагогический коллектив, инклюзивная среда

INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE TEACHING STAFF ON THE LEARNING OF CHILDREN IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Mashanov Timofey Andreevich

1st year master's student

Faculty of Economics, Management, Service and Tourism
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Omsk State Pedagogical University"
Omsk, Russia

t_mashanov@mail.ru

Scientific Supervisor: **Frolova Polina Ivanovka,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Faculty of Economics, Management, Service and Tourism
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University (OmGPU)»
Omsk, Russia
frolpi4774@mail.ru

Abstract. The article explores the problem of the influence of the psychological climate in the teaching staff on the education of children in an inclusive educational environment. The theory of psychological climate in a group, the factors of formation of psychological climate and methods of their diagnostics in the teaching staff, as well as the influence of psychological climate on the education of children in an inclusive environment are analyzed. It is determined that the formation of a favorable psychological climate in the teaching staff contributes to the creation of harmonious conditions for the interaction of children with disabilities with other peers, with the aim of their full psychological, personal and social development in an open educational space.

Keywords: psychological climate, levels of psychological climate, factors of formation of psychological climate, diagnostics of psychological climate, teaching staff, inclusive environment

Введение

На непосредственную эффективность образовательного процесса достаточно большое влияние оказывает психологический климат в педагогическом коллективе. Следовательно, и качество образовательного процесса во многом зависит именно от психологической атмосферы в педагогическом коллективе. Кроме того, надо отметить, что в настоящем повышаются требования к социально-психологической компетентности педагогов и их способности эффективно взаимодействовать со своими коллегами в ходе профессиональной деятельности. Поэтому одной из актуальных задач в современной педагогике является разработка мер, способствующих созданию благоприятного психологического климата, особенно в условиях формирования инклюзивной среды в образовательных учреждениях различного типа.

Изложение основного материала исследования

Особенностью любого педагогического коллектива является то, что психологическая атмосфера, складывающаяся в нем, характер межличностных отношений и стиль руководства напрямую оказывают влияние на деятельность его педагогов в их профессиональной сфере и, следовательно, также влияют и на успехи его воспитанников. Характерные черты любого педагогического коллектива зачастую определяются именно такими вещами, как его психологическая атмосфера, качество его внутренних межличностных отношений и стиль управления педагога, стоящего в его главе (руководителя). В совокупности данные факторы могут оказывать значительное влияние как на профессиональную деятельность педагогов, так и на успехи обучающихся. Психологический климат в коллективе формирует эмоциональный фон, который может как способствовать, так и препятствовать эффективному взаи-

модействию между коллегами, а также между педагогами и учениками. Поэтому создание благоприятного социально-психологического климата становится одной из ключевых задач, так как он способствует гармонизации межличностных отношений, повышению уровня удовлетворенности работой и, как следствие, более успешному достижению образовательных целей.

Проблема психологического климата давно привлекает внимание исследователей в области педагогики, психологии и социологии. Это понятие рассматривается как комплексный феномен, который включает в себя эмоциональные, поведенческие и когнитивные аспекты взаимодействия людей в коллективе. В научной литературе можно встретить множество различных терминов, которые могут описывать это явление как «социально-психологический климат», «психологический микроклимат», «морально-психологическая атмосфера» и прочие иные. В рамках нашего исследования среди многих подобных определений постараемся выделить именно те, которые будут актуальны именно для нас. Любое из существующих определений психологического климата обращает внимание на те или иные конкретные его аспекты, но важно помнить, что все они говорят о его значимой роли в функционировании коллектива.

В контексте нашего исследования важно рассмотреть несколько определений, которые помогают глубже понять суть психологического климата.

Например, некоторые исследователи акцентируют внимание на эмоциональной составляющей, описывая климат как преобладающее настроение в коллективе, которое влияет на поведение и самочувствие его членов. Другие подчеркивают роль взаимоотношений, отмечая, что климат формируется на основе доверия, уважения и взаимопомощи между коллегами. Третьи рассматривают климат как результат взаимодействия формальных и неформальных структур организации, где важную роль играют ценности, нормы и традиции, сложившиеся в коллективе.

Таким образом, психологический климат представляет собой многогранное явление, которое включает в себя как объективные (например, условия труда, стиль управления), так и субъективные (эмоции, отношения, ценности) аспекты. Его изучение позволяет не только диагностировать текущее состояние коллектива, но и разрабатывать меры по его улучшению, что, в условиях современного образования, где от психологического благополучия педагогов во многом зависит успех образовательного процесса, представляет особую важность.

Например, в исследованиях Г.М. Андреева понятие психологического климата описывается как «общий эмоционально-динамический настрой, в котором отражаются установившаяся система взаимоотношений, господствующее настроение, удовлетворенность, привлекательность работы, стабильность и рост кадров, единство коллективных и личных целей, степень совмещения официальных и неофициальных структур организации» [1].

Следующие из нижеописанных факторов участвуют в формировании психологического климата коллектива [2, 3].

В первую очередь это факторы макросреды, связанные с состоянием общества: политическая и экономическая ситуация, уровень жизни населения, покупательная способность, демографические особенности и т. д.

Во вторую очередь это факторы микросреды, относящиеся к конкретной организации. Они включают как объективные аспекты (технические, санитарно-гигиенические и управленческие условия), так и субъективные (социально-психологические особенности формальных и неформальных структур).

По определению Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», инклюзивное образование предполагает и трактуется как «обеспечение равного доступа к обучению и образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия всех их возможных особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». В инклюзивной среде образовательной организации должны создаваться комфортные условия для взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников, чтобы способствовать их полноценному психологическому, личностному и социальному развитию.

Исследование психологического климата проводилось в педагогическом коллективе детского клуба «Страна радости», действующего при католическом центре «Каритас» в Омске. Клуб занимается образовательной и досуговой деятельностью с детьми и подростками (от 6 до 16 лет) из неблагополучных семей. Эти дети, лишенные родительской заботы, часто сталкиваются с трудностями в обучении, эмоциональном и физическом развитии, а также могут подвергаться насилию в семье [3]. Для эффективной работы клуб стремится создать инклюзивную образовательную среду, где каждый ребенок получает возможность для социального, физического, психологического и духовного роста [3, 4]. В этом контексте особенно важен психологический климат в педагогическом коллективе, который оказывает поддержку детям, находящимся под опекой центра «Каритас».

В исследовании приняли участие 7 педагогов, возраст которых составлял от 22 до 54 лет. Для диагностики были использованы методика А.Н. Лутошкина для оценки уровня психологического климата [5] и тест-опросник А. Ф. Фидлера «Оценка психологической атмосферы в коллективе» [5].

В результате применения методики А. Н. Лутошкина было выявлено, что педагогический коллектив образовательной организации может быть охарактеризован средней степенью благоприятности социально-психологического климата. Аналогичные данные были получены с помощью теста А. Ф. Фидлера. Результаты оценки А. Ф. Фидлера показали, что респонденты в среднем оценивают психологическую атмосферу как среднюю по благоприятности.

Выводы

Таким образом, подводя итоги, можно заключить, что респонденты оценивают психологический климат в коллективе как средний. Это указывает на необходимость разработки и внедрения программы мероприятий, направленных на улучшение психологической атмосферы в педагогическом коллективе. Такие меры позволят создать благоприятные условия для взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья с их сверстниками, с целью их полноценного психологического, личностного и социального развития в условиях открытого образовательного пространства.

Список литературы

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник / Г. М. Андреева. М.: Аспект Пресс, 2017. 362 с.
2. Подовинова, Н. А. Проблемы сопровождения обучающихся с ОВЗ / Н. А. Подовинова, П. И. Фролова // Донецкие чтения 2024: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: мат-лы IX Международной научной конференции. Донецк: ДонГУ, 2024. С. 341-343.
3. Якубенко, О. В., Чердынцева, Е. В., Ожогова, Е. Г. Современные технологии воспитательной и коррекционно-развивающей работы с детьми // Омск: ОмГПУ, 2022. 140 с.
4. Корумбаева, С. К. Формирование благоприятного психологического климата в условиях инклюзивной образовательной среды среди детей младшего школьного возраста / С. К. Корумбаева // Инклюзивное образование: теория и практика: мат-лы IX Межд. научно-практической конференции, Орехово-Зуево: ГГТУ, 2024. С. 125-131.
5. Карелин, А. А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. А. Карелин. М.: Эксмо, 2007. 416 с.

ПОДХОДЫ К ВКЛЮЧЕНИЮ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ИНКЛЮЗИВНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

Медина Бракамонте Наталья Анатольевна,
кандидат психологических наук, доцент
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия
b.medina@spbu.ru

Карпова Эльвира Борисовна,
кандидат психологических наук, доцент
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия
e.karpova@spbu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к реализации инклюзивного подхода к обучению детей-мигрантов, в том числе, прибывших из зон военного конфликта. Подчеркивается роль психологической безопасности в инклюзивной образовательной среде и необходимость индивидуализации образования, обучения по индивидуальным траекториям для успешного включения детей-мигрантов.

Ключевые слова: психологическая безопасность, инклюзивная образовательная среда, паттерны поведения, дети-мигранты, реадaptация

INCLUSION OF MIGRANT CHILDREN IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Medina Brakamonte Natalya Anatolyevna,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
St. Petersburg State University
St. Petersburg, Russia
b.medina@spbu.ru

Karpova Elvira Borisovna,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
St. Petersburg State University
St. Petersburg, Russia
e.karpova@spbu.ru

Abstract. The article examines approaches to the implementation of an inclusive approach to the education of migrant children, including those who arrived from military conflict zones. The role of psychological safety in an inclusive educational environment and the need for individualization of education, training on individual trajectories for the successful inclusion of migrant children are emphasized.

Keywords: psychological safety, inclusive educational environment, behavior patterns, migrant children, readaptation

Введение

Успешная адаптация детей и подростков мигрантов, в том числе, прибывших из зон военных действий, к новой социально-культурной среде неразрывно связана с их дальнейшим образованием и, следовательно, с созданием для них условий инклюзивной образовательной среды. Одним из основных принципов инклюзивной образовательной среды является принцип психологической безопасности. Этот принцип важен для психического здоровья любого ребенка, отличающегося от своих сверстников, но для детей и подростков, имеющих в опыте столкновение с травматическими ситуациями, обеспечение безопасности становится первостепенной задачей при включении в новую образовательную среду. Особая чувстви-

тельность к потребности в безопасности таких детей-переселенцев связана с тем, что пребывание в зонах военного конфликта не проходит бесследно и может нанести существенный урон их психическому благополучию [3]. Последствия столкновений с угрожающими их жизни или близким им людям ситуациями могут выражаться, как в соматических, так и психических симптомах. Как показывают практика и эмпирические исследования, у детей и подростков, столкнувшихся с военными действиями и вынужденным переселением, в их эмоциональном фоне часто превалирует интенсивное чувство тревоги. Несмотря на отсутствие реальных угроз, у них устойчиво сохраняется пережитое ранее чувство опасности, оно остается центральным в их психическом состоянии и проецируется на восприятие актуальных ситуаций и событий. Детям с опытом пребывания в зонах военных конфликтов характерна настороженность и повышенная чувствительность. Они в большей степени, чем взрослые, подвержены изменениям в базовых убеждениях об окружающем мире. Восприятие ими окружающего мира становится небезопасным, – пережив разрушения привычного мира, дети воспринимают его как готовым в любой момент рухнуть вновь [5]. Далеко не всегда повышенная тревожность и гипернастороженность проявляется в виде беспричинного беспокойства, слезливости, перепадах настроения. Часто дети и подростки с высокой тревогой проявляют агрессию. В пережитых угрожающих ситуациях агрессивные реакции оказываются одной из адаптивных форм, позволяющих выжить, а в новых «мирных» условиях жизни агрессия может быть, как способом отреагирования не до конца пережитых в прошлом негативных эмоций (и выражаться в различных деструктивных формах поведения), так и защитной поведенческой стратегией. Паттерны поведения таких детей могут вызывать проблемы, как у сверстников, так и у педагогов. Таким образом, возвращение ребенку чувства безопасности, снижение у него чувства страха и неуверенности в новой для него образовательной среде, взаимоприятие, становится главной психолого-педагогической задачей.

Изложение основного материала исследования

Практическая реализация принципа психологической безопасности возможна с опорой на развивающее обучение и воспитание.

Развивающее воспитание в инклюзивной образовательной среде базируется на таких видах социальной поддержки, как эмоциональная, статусная (принятие, одобрение), диффузная (позитивная неспецифическая интеракция), информационная (советы, обратная связь), инструментальная (материальная и практическая помощь) [1]. Развивающее обучение направлено на понимание содержания обучения, включение в проектную деятельность класса, коллектива.

Включение в новую образовательную среду ребенка вынужденных мигрантов часто осложняется проблемой, связанной с так называемой академической разницей образовательных программ, по которым он обучался, и вызванной прерыванием процесса обучения в период боевых действий в зоне военного конфликта, в котором проживал. Формой преодоления этой трудности может быть предоставляемая государством возможность освоения обучающимся учебной программы по индивидуальному плану или индивидуальной траектории.

Для детей-мигрантов, если у них нет ограничений по состоянию здоровья, наиболее целесообразным является вариант освоения учебной программы по индивидуальному плану при постоянном обучении в классе. Это связано с необходимостью их социализации в новых условиях, и коллектив сверстников может облегчить и ускорить этот процесс. Вместе с этим нужно отметить, что процесс реадaptации проходит еще и в новой для него социально-культурной среде и может быть сопряжен с угрозой травматизации, вызванной различного вида насилия в процессе общения со сверстниками и учителями, например, недоброжелательное отношение и/или игнорирование, высмеивание, оскорбление, принуждение к чему-то. Минимизировать явления, несущие угрозу психологическому здоровью, можно лишь привлекая всех субъектов образования к созданию безопасности образовательной среды, – и детей, и педагогический коллектив, и родителей [3]. Педагогический коллектив современной школы включает разных специалистов, это учителя, социальные педагоги, психологи,

советники по воспитанию, тьюторы, методисты, которые в совокупности и обеспечивают безопасную образовательную среду в школе.

Для планирования индивидуальной траектории необходимо уделить внимание мотивации субъектов образования – педагогического коллектива и ученика. Мотивация детей, вынужденных мигрантов подчиняется общим правилам развития детей школьного возраста. Ее сформированность во многом определяется эффективной адаптацией ребенка к школе в целом. При построении траектории важно сформулировать понятный ученику результат обучения и способы его оценки. Для достижения этого ученику может быть предоставлена возможность выбора содержания, форм и методов обучения в зависимости от его интересов, потребностей и способностей, но в рамках образовательной программы с гарантией необходимого минимума знаний соответствующего уровня.

Включить в процесс обучения детей-мигрантов, наряду с другими, могут помочь методы развития творческого мышления, которые дают возможность открывать и получать новые идеи, создают ситуацию открытия, положительно подкрепляя ее. Они также служат защитным механизмом от беспокойства. Вместе с этим тревога может стимулировать творчество, когда люди попадают в сложную ситуацию. При этом следует отметить, что усвоенные паттерны поведения, в целом способствуя социальной адаптации ребенка и включению в образовательную среду, могут препятствовать развитию его творческого потенциала. Эта тенденция отчетливо видна в ситуациях достижения. Жесткое давление на ребенка, часто со стороны авторитарного педагога, приводит к мотивации избегания неудач и подавлению творческого потенциала из-за стереотипизации деятельности (выбор привычного паттерна поведения). Однако и при позитивном подкреплении желание получить быстрый результат может приводить школьников к выбору стереотипного способа действия. Стандартный паттерн поведения, таким образом, страхует от неудачи, приводит к желаемому результату, но не актуализирует творческое начало в школьнике. Устоявшиеся паттерны поведения, таким образом, актуализируются при жесткой ориентации на результат, а творческое поведение связывается с получением новых способов действия для достижения результата, что ведет к развитию ребенка.

Включению детей переселенцев в инклюзивную образовательную среду способствует развивающее воспитание детей школьного возраста, направленное на принятие норм и правил школы, сверстников, в том числе путем наблюдения за окружающими в новой для них среде. Психологические паттерны позволяют вникнуть в деятельность с дальнейшей автоматизацией процесса ее выполнения. Многократное воспроизведение конкретной последовательности внутренних и внешних форм поведения как реакции на определенный контекст – паттерн – позволяет делать поведение человека предсказуемым. Исследования показывают, что с ростом уровня тревожности у ребенка, начиная с возраста младшего школьника, возрастает использование деструктивных паттернов поведения, а приемлемые паттерны им не используются [4].

В процессе школьного обучения трудными для любого ребенка ситуациями могут быть ситуации оценивания знаний и социальной оценки (выступление в классе, экзамены, школьные спортивные состязания и др.), осложнение взаимоотношений со сверстниками (скулшутинг, буллинг и т. п.), адаптационные трудности к школе, изменениям (переход на новую ступень образования, смена образовательной организации и т. п.). Такие ситуации активизируют эволюционные стратегии поведения у подростков, приводя к росту негативных явлений в поведении (например, девиаций) как способа самозащиты.

Эти ситуации дети стараются часто полностью избегать или переносят их с заметными негативными эмоциями. Раннее выявление таких проблем имеет основополагающее значение для предотвращения негативных последствий для психологической безопасности. Задача педагога – помочь ребенку нормально развиваться, помогая преодолевать тревогу, путем использования конструктивных паттернов поведения.

В ситуации общения со сверстниками может быть повышение уровня тревоги, которое связано не только с ситуацией оценивания ребенка, но и с различиями в восприятии друг

друга, разностью культур. Так или иначе, человек конструирует свое поведение исходя из ситуации. Если социум одобряет сформированный паттерн, то он активно используется, в противном случае – целенаправленное автоматическое использование образца подражания угасает.

Значимую роль в воспитании, выработке адаптивных паттернов реагирования играет поощрение как метод поддержания и развития правильной линии поведения через одобрение педагога, взрослого. Вырабатываются адаптивные, приемлемые стратегии поведения, позволяющие реагировать на ситуацию, без ущерба продуктивности учебной и внеучебной выполняемой школьником деятельности.

В образовании важнейший элемент взаимодействия школьников с учителем – профессиональная компетентность педагога, выражающаяся в умении разрешать педагогические ситуации, возникающие в учебном и воспитательном процессе. При этом важен учет особенностей ситуации взаимодействия педагога с учениками, как для самого учителя, так и для ученика. Вне ситуации нельзя объяснить поведение учащегося и воздействовать на него. Педагогические ситуации взаимосвязаны с психическим состоянием школьников, а также имеют личностную значимость для ученика. Определение состояний учеников позволяет понять ситуации, происходящие в педагогическом процессе. Ученик способен связывать педагогическую ситуацию, в которую он попадает, и негативным или позитивным ответом своей психики на нее.

Выводы

Слаженные действия педагогического коллектива по формированию желаемых паттернов поведения даже в сложных ситуациях могут помочь детям-мигрантам, в том числе прибывшим из зон военных действий, включиться в инклюзивную образовательную среду наравне со всеми обучающимися, преодолевая трудности адаптации, пробелы в знаниях и умениях, возрастные кризисы, способствуя успешной социализации и саморазвитию каждого ребенка.

В завершении важно еще раз подчеркнуть значимость включения ребенка-мигранта в инклюзивную образовательную среду школы, отдавая предпочтение очной форме обучения в организации.

Список литературы

1. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: учебное пособие / И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова. М.: Экон-информ, 2009. 248 с.
2. Осин Р. В. Психологическое здоровье подростков в условиях военного конфликта / Педагогический институт им. В.Г. Белинского: традиции и инновации: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 83-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета (г. Пенза, 16 декабря 2022 г.) / под общ. ред. канд. физ.-мат. наук, доц. О. П. Суриной. Пенза: Изд-во ПГУ, 2022. С. 219-221.
3. Семья Г. В., Зайцев Г. О., Зайцева Н. Г., Телицына А. Ю. Особенности оценки собственной безопасности и благополучия подростками на территориях военных конфликтов [Электронный ресурс] // Психология и право. 2023. Том 13. № 4. С. 308-328. DOI: 10.17759/psylaw.2023130421
4. Скуратова А.В. Развитие личностно значимых паттернов поведения как условие преодоления тревожности у учащихся начальных классов: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. Тамбов. 2012. 20 с.
5. Smeeth D. et al. War exposure, post-traumatic stress symptoms and hair cortisol concentrations in Syrian refugee children // Molecular Psychiatry. 2023. Vol. 28(2). P. 647-656. DOI: 10.1038/s41380-022-01859-2

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Микушева Карина Сергеевна,

магистрант

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

mikushevakarina@yandex.ru

Стоянова Дарья Николаевна,

Ст. преподаватель Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова,

г. Казань, Россия

dstoyanova@ieml.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития коммуникативных компетенций студентов в процессе обучения в университете, представлены и охарактеризованы современные педагогические методы, применяемые в учебном процессе, как способ развития коммуникативных компетенций будущих педагогов.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, профессиональная подготовка логопедов, методы обучения, инклюзивное образование

DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS

Mikusheva Karina Sergeevna,

Master's student

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

mikushevakarina@yandex.ru

Stoyanova Darya Nikolaevna,

Senior lecturer, Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

dstoyanova@ieml.ru

Abstract. The article examines the features of the development of students' communicative competencies during university studies, presents and characterizes modern pedagogical methods used in the educational process as a way to develop the communicative competencies of future teachers.

Keywords: communicative competencies, professional training of speech therapists, teaching methods, inclusive education

Коммуникативные компетенции очень важны для специалистов широкого круга профессий. Для студентов направлений «Педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование» данные компетенции имеют более высокую значимость в профессиональном плане, так как выпускники будут работать учителями, логопедами и дефектологами. В данных видах деятельности умение говорить, выстраивать общение и грамотность речи являются ключевыми аспектами при дальнейшей работе с детьми и взрослыми. От уровня развития коммуникативных компетенций будет зависеть успех работы будущих педагогов.

Формированию профессиональных компетенций будущих педагогов посвящены труды многих ученых и практиков. В частности, Скоробогатова А. И. и Рыбакова М. В. рассматривают методы формирования компетенций педагогов в современной системе высшего образования [5]. Коммуникативные компетенции являются профессионально значимыми для широкого круга педагогических профессий. По мнению И. Н. Хафизуллиной, коммуникативные компетенции входят в состав функциональных компетенций и подразумевают под собой «совокупность знаний, умений и навыков широкого педагогического сотрудничества со все-

ми субъектами инклюзивного образования» [6]. Е. Н. Волкова свое исследование посвятила проблеме развития коммуникативной культуры у будущих учителей-логопедов и дала авторское определение коммуникативной культуре учителя-логопеда – «это инструмент коррекционно-педагогического воздействия, характеризующийся единством коммуникативных умений, знаний, навыков, включающих культуру речи, культуру использования вербальных и невербальных средств общения, ...» [1].

В современном мире методы и способы формирования коммуникативных компетенций претерпевают изменения, так как сами дети развиваются, что постоянно требует новых приемов в работе с ними. Рассмотрим современные подходы к определению коммуникативных компетенций ученых Н. А. Параниной и Н. В. Климко. Н. А. Паранина в своей статье подчеркивает, что коммуникативная компетентность «представляет собой личное качество, которое состоит из способности и готовности достижения целей общения, ...» [3]. Н. В. Климко говорит о возможности рассматривать коммуникативную компетентность «...как определенное качество личности, которое объединяет в себе и коммуникативные способности, и опыт в сфере делового общения» [2]. Можно сделать вывод о том, что высокий уровень развития коммуникативных компетенций будущих педагогов является условием качества их будущей профессиональной деятельности.

Способы развития коммуникативных компетенций подразделяются на две группы: традиционные (лекции, семинары самостоятельная работа с текстами), методы активного обучения (дискуссии, разбор практических ситуаций, деловые игры) [4].

К современным методам можно отнести: мозговой штурм, дискуссии, тренинги, геймификация, кейсы и т. д.

– Мозговой штурм – это экспресс-метод генерации идей, основанный на принципе свободного выдвижения предложений без критической оценки. Спецификой организации мозгового штурма у будущих педагогов становится, с одной стороны, учет содержания их будущей профессиональной деятельности (то есть для обсуждения предлагаются вопросы, связанные с инновациями в образовании, современными подходами и приемами), а с другой стороны студенты учатся проводить мозговой штурм как метод обучения их будущих подопечных. Деятельность педагога высшей школы при проведении этого метода заключается в постоянном отслеживании активности студентов, в обучении их не только выражения собственного мнения, но и в оценке выдвинутых идей.

– Дискуссия – это форма коллективного обсуждения спорных вопросов, предполагающая аргументирование участниками своих позиций. Для правильного применения данного метода необходимо заранее дать студентам интересные вопросы, помочь с поиском литературы, обсудить план. Вопросы для обсуждения не должны иметь очевидного ответа, их формулировка должна предполагать наличие спорных позиций. Самое сложное во время проведения дискуссии – сопровождение дискуссии, предоставление возможности каждому высказаться. После проведения дискуссии важно дать оценку каждому выступлению и сконцентрировать внимание студентов на возможности самостоятельного использования дискуссии в будущей профессиональной деятельности.

– Тренинги сочетают активные формы обучения с элементами рефлексии. В ходе тренинга дается теоретическая основа в виде краткой лекции, а затем практическая часть – активные формы обучения. Будущих педагогов необходимо тренировать в решении коммуникативных задач, наиболее часто встречающихся в профессиональной деятельности: в работе с детьми, коллегами, руководством, родителями несовершеннолетних. Необходимо проработать проблемные моменты и составить алгоритмы общения в конфликтных ситуациях. Тренировать необходимо не только устную, но и письменную речь, так как в работе педагога большое место отводится письменной коммуникации – общению в мессенджерах и с помощью электронной почты.

– Геймификация – это использование игровых методик и элементов в процессе обучения. Использование дидактических, сюжетных, режиссерских игр позволяет не только повысить уровень развития коммуникативных навыков, но и определить проблемные места, слож-

ные для коммуникации темы. Также необходимо организовать игры, в которые сами будущие педагоги будут играть с детьми. При кажущейся легкости заданий для студентов педагоги высшей школы отмечают, что участие будущих педагогов в детских играх помогает последним оценить важность тщательной инструкции перед началом игры, необходимость учета индивидуальных особенностей детей, организации конструктивного общения участников.

– Педагогические ситуации представляют собой описание конкретного реального случая в учебном процессе; предназначены для обучения проведению анализа информации, навыкам формулирования проблемы и разработки ее решения. Обучаясь в вузе, будущие педагоги могут собрать коллекцию педагогических кейсов и отработать их решение на практических занятиях. Конечно, профессиональная деятельность педагога не строится по шаблону, однако опыт в решении разнообразных кейсов позитивно скажется на развитии коммуникативных навыков. Важно организовывать работу над кейсами в микрогруппах студентов.

Таким образом, использование активных методов обучения позволит нам лучше и эффективнее развивать коммуникативные компетенции будущих педагогов. Важно учитывать особенности этих методов и комбинировать их в процессе профессиональной подготовки. Использование современных методов развития коммуникативных компетенций позволит существенно повысить качество работы будущих педагогов, обеспечить их профессиональный рост и становление в профессии.

Список литературы

1. Волкова Е. Н. Формирование коммуникативной культуры будущих учителей-логопедов в педагогическом вузе: дис. канд. пед. наук / Е. Н. Волкова. Шуя, 2009. 179 с.
2. Климко, Н. В. Развитие коммуникативной культуры студентов вузов в современных социокультурных условиях / Н. А. Паранина, Н. В. Климко // Педагогическое образование и наука. 2023. – № 2. С. 133-138. DOI 10.56163/2072-2524-2023-2-133-138. EDN PTVBZG.
3. Паранина, Н. А. Коммуникативное развитие детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Н. А. Паранина // Социальная и образовательная инклюзия: стратегии, практики, ресурсы: сборник статей по материалам VIII Международной научно-практической конференции, Ялта, 30–31 мая 2024 года. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2024. С. 256-259. EDN KWZIAS.
4. Паранина Н.А. Педагогическая технология развития медиакультуры студентов в системе дистанционного обучения / Н.А. Паранина // Вектор науки Тольятинского государственного университета. 2014. №1. С. 252-256.
5. Скоробогатова, А. И. Совершенствование профессиональных компетенций педагогов на современном этапе развития образования / А. И. Скоробогатова, М. В. Рыбакова // Преемственная система инклюзивного образования: современные вызовы: материалы XII Международной научно-практической конференции, Казань, 15–17 марта 2023 года. Казань: Издательство «Познание», 2023. С. 202-204.
6. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. канд. пед. наук / И. Н. Хафизуллина. Астрахань, 2008. 213 с.

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ СМЕНЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ИХ ОЗДОРОВЛЕНИЯ

Монах Наталия Валерьевна,

заместитель директора по психолого-медико-педагогическому сопровождению

ФГБОУ «Всероссийский детский центр «Алые паруса»

г. Евпатория, Россия

zampps@ap-evp.ru

Фадеева Мария Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, методист ресурсного центра

ФГБОУ «Всероссийский детский центр «Алые паруса»

г. Евпатория, Россия

mary245@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается специфика психолого-педагогического сопровождения инклюзивной смены в организациях отдыха детей и их оздоровления. Определены объект, предмет и субъект психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной смене, выделены его задачи. Рассмотрена специфика деятельности специалистов сопровождения (педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог) на каждом этапе инклюзивной смены.

Ключевые слова: инклюзивный детский отдых, инклюзивная смена, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ОВЗ, дети-инвалиды.

THE SPECIFICS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF AN INCLUSIVE SHIFT IN THE ORGANIZATION OF CHILDREN'S RECREATION AND THEIR RECOVERY

Monakh Natalia Valerievna,

Deputy Director for Psychological, Medical and Pedagogical Support of

FSEI «RCC» ALYYE PARUSA»

Yevpatoriya, Russia

zampps@ap-evp.ru

Fadeeva Mariia Vladimirovna,

PhD in Psychology, Associate Professor,

the methodologist of the resource center of FSEI «RCC» ALYYE PARUSA»

Yevpatoriya, Russia

mary245@yandex.ru

Abstract. This article examines the specifics of the psychological and pedagogical support of an inclusive shift in children's recreation and recreation organizations. The object, subject and subject of psychological and pedagogical support in the inclusive shift are defined, and its tasks are highlighted. The article considers the specifics of the activities of support specialists (teacher-psychologist, teacher-speech therapist, teacher-defectologist, social teacher) at each stage of the inclusive shift.

Keywords: inclusive children's recreation, inclusive shift, psychological and pedagogical support, children with disabilities, children with disabilities

Введение

В современных условиях развития инклюзивного образования актуальной является проблема доступного инклюзивного отдыха для детей с ОВЗ и инвалидностью. Инклюзивное образование и инклюзивный отдых представляют собой ключевые аспекты развития совре-

менного общества. Совместное обучение и досуг детей с особыми образовательными потребностями способствуют стиранию барьеров между ними, что является показателем зрелости и гуманности социума. Такое общество основывается на прочных моральных принципах и приоритете общечеловеческих ценностей, где каждый человек, независимо от своих особенностей, чувствует себя равноправным и значимым.

В научной литературе предпринимаются попытки раскрытия понятия «инклюзивный детский отдых». Так, доктор педагогических наук, профессор Д.З. Ахметова, выступая на Всероссийской научно-практической конференции «Инклюзивный детский отдых: проблемы, подходы, решения» в декабре 2024 г., определяет понятие «инклюзивный детский отдых» как «отдых, направленный на активное включение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в среду сверстников, не имеющих таких ограничений».

Инклюзивная смена – это уникальный формат отдыха и оздоровления, объединяющий детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов с их обычными сверстниками. Автор подчеркивает, что изучение принципов и стандартов организации таких смен свидетельствует об их «ребенкоориентированности». Это означает, что основной акцент делается на индивидуальные потребности каждого ребенка, создание комфортной атмосферы и обеспечение развивающего досуга, который будет полезен для всех участников. Для достижения этих целей необходимо обеспечить качественное психолого-педагогическое сопровождение инклюзивной смены, которое должно осуществляться междисциплинарной командой специалистов и быть нацелено как на детей с ограниченными возможностями, так и на их нормотипичных сверстников.

Изложение основного материала исследования

На современном этапе психолого-педагогическое сопровождение представляет собой многогранное явление, широко применяемое в различных сферах жизни. Одним из ключевых направлений работы образовательных организаций является поддержка ребенка или группы детей в процессе обучения. Это направление предполагает создание социально-психологических условий, которые способствуют успешному освоению учебной программы и гармоничному психологическому развитию ребенка в условиях школьного взаимодействия [2].

Несмотря на многообразие существующих определений, большинство программ сопровождения участников образовательного процесса опираются на единые методологические принципы. К ним относятся:

- личностно-ориентированный подход (К. Роджерс, И. С. Якиманская);
- антропологическая парадигма в психологии и педагогике (Б. С. Братусь, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков);
- парадигма развивающего образования (Д. Б. Эльконин, В.В. Давыдов);
- теория педагогической поддержки (О. С. Газман, Н. Н. Михайлова);
- проектный подход (М. Р. Битянова) [2].

Особое внимание, на наш взгляд, заслуживает проектный подход, который направлен на создание условий для эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса в условиях проблемной ситуации, должен стать основой психолого-педагогического сопровождения инклюзивной смены. Это важно, поскольку только при условии тесного взаимодействия специалистов из разных областей можно создать необходимые условия для успешной социализации, адаптации и полноценного развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и/или инвалидностью в рамках инклюзивной смены.

Психолого-педагогическая поддержка в контексте инклюзивной смены нацелена на оказание психологической помощи всем участникам процесса: педагогам детского лагеря, детям с ОВЗ, детям-инвалидам, их сверстникам без особенностей развития, а также родителям и сопровождающим лицам. Как отмечает Н.В. Владимирова, «психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях оздоровительного лагеря осуществляется по нескольким ключевым направлениям:

- коррекционно-развивающая деятельность;
- формирование навыков социально-бытовой ориентировки;
- наставничество и индивидуальное сопровождение» [1].

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивной смены представляет собой систему мероприятий и методических подходов, направленных на поддержку и развитие детей с различными образовательными потребностями в условиях временного коллектива в учреждениях отдыха и оздоровления. Объектом данного сопровождения становится инклюзивная смена в детском летнем лагере, тогда как предметом анализа является социальная ситуация, в которой развиваются участники этой смены. Участниками инклюзивной смены выступают все вовлеченные стороны: педагогический коллектив лагеря, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дети с инвалидностью, их нормотипичные сверстники, а также родители или законные представители и сопровождающие лица. Основная цель психолого-педагогического сопровождения в рамках такой смены – обеспечение комплексной поддержки детям с ОВЗ в условиях временного коллектива. Это подразумевает помощь в социальной адаптации, развитие психологических, речевых и когнитивных способностей, раскрытие внутреннего потенциала детей, а также подготовку индивидуальных рекомендаций для дальнейшего сопровождения таких обучающихся по возвращении домой.

К ключевым задачам психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной смене относятся:

- психологическая поддержка обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в период адаптации к новым условиям, помощь в принятии новых правил и в интеграции в детский коллектив;
- развитие коммуникативных навыков, психокоррекция нарушений в эмоционально-волевой сфере,
- коррекция недостатков устной речи, развитие лексико-грамматической, просодической сторон речи;
- развитие когнитивных процессов, повышение учебной мотивации, обучение навыкам самоконтроля, саморегуляции в учебной и внеучебной деятельности;
- создание условий для развития личностного потенциала, развитие навыков социального взаимодействия;
- оказание консультативной поддержки всем участникам образовательно-воспитательного процесса.

Организация психолого-педагогического сопровождения инклюзивной смены требует привлечения команды специалистов, включая педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога и социального педагога.

Педагог-психолог играет ключевую роль в разработке рекомендаций для педагогов и медицинского персонала, а также предоставляет индивидуальные советы родителям или законным представителям детей с особыми образовательными потребностями. В его задачи входит ознакомление участников образовательного процесса с эффективными алгоритмами педагогической поддержки в различных ситуациях. Кроме того, педагог-психолог совместно с членами психолого-педагогического консилиума (ППк) и специалистами психолого-педагогической службы (ППс) разрабатывает и адаптирует индивидуальные программы сопровождения для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), учитывая их уникальные потребности и особенности., проводит диагностические мероприятия, реализует рабочие программы по коррекции и развитию эмоционально-волевой сферы, проводит групповые тренинговые занятия по развитию базовых средств общения и навыков взаимодействия в коллективе, проводит мониторинги психологического микроклимата в коллективах, уровня адаптации детей с ОВЗ к новым условиям.

Социальный педагог в организационном периоде смены планирует комплекс мероприятий по профилактике негативных явлений в подростковой среде (буллинг, употребление ПАВ, межнациональные конфликты). В основном периоде смены социальный педагог реализует рабочие программы социальной направленности, принимает активное участие в разра-

ботке и реализации социальных проектов, акций, проводит мониторинг негативных явлений в отрядах посредством наблюдения, личного общения, адресных обращений участников образовательных отношений, проводит работу по устранению негативных явлений совместно с педагогами-психологами, оказывает помощь обучающимся и их родителям (законным представителям) в правовых вопросах, участвует в работе ППк.

Учитель-логопед в организационном периоде смены определяет контингент обучающихся, нуждающихся в коррекции речевых недостатков посредством изучения рекомендаций ПМПК, ППк, первичной логопедической диагностики состояния устной и письменной речи обучающихся, составляет расписание логопедических занятий, формирует группы и подгруппы для проведения логопедических коррекционных мероприятий. В основном периоде смены учитель-логопед реализует рабочие программы коррекционных занятий, проводит групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия по развитию речи, по коррекции речевых недостатков, участвует в работе ППк.

Учитель-дефектолог в организационном периоде смены определяет обучающихся, нуждающихся в коррекции когнитивной сферы посредством изучения рекомендаций ПМПК, ППк, первичной диагностики, составляет расписание дефектологических занятий, формирует группы и подгруппы для проведения коррекционно-развивающих занятий. В основном периоде смены учитель-дефектолог реализует рабочие программы коррекционно-развивающих занятий, проводит групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия по развитию когнитивных процессов, коммуникативных навыков, участвует в работе ППк.

В начале смены рекомендуется проводить диагностические исследования настроения, эмоционально-волевой сферы, личностных установок обучающихся с использованием стандартизированных диагностических методик, а также обследование состояния устной и письменной речи, выявление интересов и предпочтений детей, уровня сформированности коммуникативных и социальных навыков.

Поскольку успешная инклюзия возможна только при активной включенности всех участников смены, где крайне важно сформировать толерантный социум, то работа психологов в начале смены должна быть направлена на командообразование, развитие эмпатии, толерантного отношения к детям с особенностями в развитии, на создание благоприятного психологического микроклимата, диагностику и профилактику возможных проблем адаптации и социализации. Обязательно должна проводиться работа с педагогами по корректному взаимодействию с обучающимися. Это могут быть тренинги для педагогов, вожатых в периоды пересменок, адресные рекомендации по сложным вопросам в течение смены, обучение эффективным методикам развития личностного потенциала обучающихся. Для эффективной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) педагогам необходимо обладать специальными знаниями и навыками. Профессиональный подход позволяет уже на ранних этапах выстраивать индивидуальную траекторию развития каждого ребенка, учитывая его особенности и потребности, что особенно важно для детей с ОВЗ. Это способствует не только их личностному росту, но и успешной социализации. Хорошо, когда одаренные дети становятся помощниками и наставниками для ребят с ОВЗ: включаются в образовательный процесс, помогая детям с ОВЗ во время уроков, оказывают поддержку во внеурочных занятиях, развивают волонтерские навыки, реализуют совместные проекты.

Таким образом создается ситуация успеха для всех участников смены.

Правильный подбор педагогических методик и технологий – залог успеха инклюзивной смены. Профессиональное мастерство педагогов предполагает не только умение подбирать оптимальные методы работы с обучающимися, но и готовность к поиску и апробации новых эффективных практик. Среди них такие, как:

- игры с использованием интерактивной песочницы;
- маскотерапия: психокоррекция с использованием техники раскрашивания гипсовых масок, фигурок;
- куклотерапия;
- юнгианская песочная терапия в технике Sandplay;

- камнетерапия;
- песочная анимация;
- музыкотерапия;
- кинезиотерапия;
- арт-терапия в технике Эбру;
- нейроигры;
- драматерапия с использованием театра теней;
- межполушарное рисование;
- мозжечковая стимуляция;
- Су-джок терапия;
- методика коррекции дисграфий и дислексий «Море словесности»;
- логопедический массаж;
- аудиовизуальная психокоррекция.

Психологические тренинги незаменимы для снятия психологических барьеров, укрепления командного духа. Эффективными будут также открытые микрофоны, интерактивные психологические игры, познавательные квесты, когнитивные марафоны.

Большое внимание необходимо уделять развитию социальных и коммуникативных навыков, а также развитию толерантности в инклюзивной среде. В решении этих задач важную роль играют социально-психологические акции, способствующие сплочению детских коллективов, укреплению позитивных межличностных отношений, улучшению психологического микроклимата в детских коллективах.

Мониторинг эффективности психолого-педагогического сопровождения рекомендуется проводить в течение смены специалистами психолого-педагогического сопровождения посредством аналитических мероприятий (беседы, наблюдение, консультации), а обратная связь должна осуществляться посредством итогового анкетирования по определению уровня удовлетворенности программой смены обучающихся и их родителей (законных представителей).

Выводы

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение инклюзивной смены можно охарактеризовать как многоуровневую систему поддержки, которая обеспечивает благоприятные условия для полноценного развития каждого участника образовательного процесса. Этот подход способствует созданию инклюзивной среды, где учитываются индивидуальные потребности и возможности всех детей, что позволяет им раскрыть свой потенциал и успешно взаимодействовать в коллективе. Это сопровождение включает в себя комплексное взаимодействие междисциплинарной команды специалистов, индивидуальные и групповые формы работы, направленные на развитие навыков общения, социализации и интеграции детей с особыми потребностями в коллектив.

Список литературы

1. Владимирова, Н. С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях оздоровительного лагеря / Н. С. Владимирова // Региональное образование: современные тенденции. 2022. № 3(49). С. 56-59. Текст: непосредственный.
2. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современном образовательном пространстве: учебно-методическое пособие / А. И. Григорьева, Е. С. Арбузова, Т. В. Дьячкова, Л. В. Заика, А. А. Кацера, Е. А. Рыбакина. Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2019. 216 с. Текст: непосредственный.

ОБУЧЕНИЕ УЧАСТНИКОВ СВО В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Морозова Илона Геннадьевна,

к.п.н., доцент

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

imorozova@ieml.ru

Аннотация. Автор раскрывает в статье специфику организации инклюзивного образовательного процесса участников СВО в системе профессионального образования. Автор акцентирует внимание на том, что опыт участия в боевых действиях может стать ценным потенциалом для будущей профессиональной жизни участников СВО.

Ключевые слова: участники СВО, инклюзивное образование, профессиональное образование

TEACHING SPECIAL MILITARY OPERATION IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE PROFESSIONAL EDUCATION

Morozova Ilona Gennadyevna

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Docent

Kazan Innovative university named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

imorozova@ieml.ru

Abstract. The author reveals in the article the specifics of inclusive educational process organization of the Special Military Operation participants in the system of professional education. The author emphasizes that the experience of participation in military operations can become a valuable potential for the future professional life of Special Military Operations participants.

Keywords: special military operations participants, inclusive education, vocational education

Введение

В современной геополитической ситуации одним из перспективных вопросов, требующих внимания в настоящие дни, является проблема профессиональной адаптации участников боевых действий, их социализации. Многие участники боевых действий возвращаются из зоны боевых действий с различными травмами и увечьями. При этом выделяют тяжелые увечья (ранения, травмы, контузии), опасные для жизни или здоровья, способные вызвать умеренные или значительные нарушения функции поврежденного органа, системы, также выделяют и легкие увечья (ранения, травмы, контузии), вызывающие незначительные анатомические и функциональные нарушения [3]. К наиболее распространенным относят минно-взрывные ранения, поражения тканей при воздействии кассетных боеприпасов и ожоги. Минно-взрывные ранения усугубляют формирование посттравматических реакций. Участники СВО возвращаются с нарушением слуха, зрения, с серьезными нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Проблемой обучения участников СВО в системе профессионального образования посвящено не так много трудов на сегодняшний день. Тем не менее интересны исследования Е. А. Кукуева, Д. З. Ахметовой, Л. Н. Гладковой и И. Г. Морозовой о развитии адаптационного потенциала участников СВО в условиях универсального дизайна обучения в системе дополнительного профессионального образования [2]. Большинство исследований связано с психологией боевого стресса и коррекцией посттравматического стрессового расстройства – это труды А. Г. Караяни. Как писал А. Г. Караяни в своей работе под названием «Психология боевого стресса», участники боевых действий переживают боевую психическую травму –

«прорыв защитного слоя психики, сопровождающийся деформацией базовых ценностей, дезинтеграцией и утратой идентичности личности, формированием патологических механизмов регуляции поведения» [1, с.26].

Некоторые участники СВО, возвращаясь из зоны боевых действий, не могут заниматься той же профессиональной деятельностью, которой они занимались ранее. Следовательно, они нуждаются в дополнительных навыках, знаниях, а иногда и дополнительном профессиональном образовании, которое позволит им заниматься новой профессиональной деятельностью. Организация инклюзивного профессионального образования для данной категории обучающихся имеет следующую специфику:

1. Необходимо учитывать при организации инклюзивного образовательного процесса особенности психофизического состояния участников СВО (наличие нарушений слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, наличие психического расстройства). В случае наличия того или иного нарушения важно создать доступную образовательную среду, обучить преподавателей навыкам сопровождения обучающихся, обеспечить образовательный процесс необходимыми адаптивными средствами и ассистивными устройствами. Например, для участников СВО, потерявших зрение, могут быть использованы конверторы текста в аудиофайл, программы экранного доступа, позволяющие выводить информацию на брайлевский дисплей или при помощи речи. На мобильных устройствах полезным инструментом в обучении и в общении является голосовой помощник.

Для участников СВО с нарушениями опорно-двигательного аппарата может быть установлен стол с регулируемой высотой, рекомендуется использование специальной экранной клавиатуры с выносными кнопками. Для участников СВО с нарушенным слухом могут применяться в образовательном процессе портативные усилители, колонки, акустический усилитель, акустическая система, информационная индукционная система, видеотехника (телевизор, мультимедийный проектор).

Вследствие комбинированных травм с серьезными последствиями участники СВО могут иметь одновременно и нарушения опорно-двигательного аппарата, и нарушения слуха и зрения. В данной ситуации потребуются создание специальной социально-педагогической, социально-психологической и образовательной среды для полноценной интеграции их в образовательную деятельность.

2. Для участников СВО, имеющих посттравматическое стрессовое расстройство, важно прохождение соответствующего курса реабилитации. И даже после окончания курса реабилитации в образовательной организации может потребоваться помощь психолога для коррекции психологического состояния участников боевых действий в процессе получения ими образования.

3. При организации коммуникации с участниками боевых действий желательно проявлять корректность; упоминание опыта участия в боевых действиях может негативно отразиться на психологическом состоянии участников СВО. В процессе личного общения с участниками СВО было выявлено, что многие из них тяжело перенесли потери своих товарищей в поле боя, и это одно из тяжелейших испытаний; для других серьезной психологической травмой было увидеть ранение товарищей. Поэтому воспоминания об участии в СВО могут негативно отразиться на психологическом состоянии бойцов и даже вернуть их в состояние стресса и тревоги.

4. Опыт участия в боевых действиях участников СВО может также быть ценным и в будущей профессиональной жизни, поэтому при организации образовательного процесса можно сделать упор и на такие качества, как: дисциплинированность, сила воли, организаторские способности.

Выводы

Проблема обучения участников СВО в системе инклюзивного профессионального образования является новой и еще недостаточно исследованной. Несмотря на то, что исследуется проблема психологического состояния бойцов, трудно представить целостную систему

реабилитации участников СВО и их социализации. Для выстраивания правильной системы обучения участников СВО потребуется объединение разных областей знаний: дефектологии, педагогики, специальной психологии, военной психиатрии, военной медицины. Также необходимо объединение с организациями, оказывающими психологическую помощь участникам СВО, так как именно они имеют реальное представление о состоянии бойцов, о той помощи, в которой они нуждаются.

Исследование выполнено при финансовой поддержке ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан» в рамках Соглашения № 152/ 2024 – ПД от 16.12.2024.

Список литературы

1. Караяни, А. Г. Психология боевого стресса и стресс-менеджмента. 2-е изд. М.: Юрайт, 2020. 145 с.
2. Кукуев, Е. А. Развитие адаптационного потенциала участников СВО в условиях универсального дизайна обучения в системе дополнительного профессионального образования / Е. А. Кукуев, Д. З. Ахметова, Л. Н. Гладкова, И. Г. Морозова // Образование и саморазвитие. 2025. Том 20, № 1. С. 167-183.
3. Перечень увечий (ранений, травм, контузий), относящихся к тяжелым или легким. URL: <https://social.gov39.ru/informatsiya/important/uchastnikam-spetsialnoy-voennoy-operatsii-i-chlenam-ikh-semey/perechen-yuechya/> (дата обращения: 17.04.2024).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ДОУ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Мясникова Светлана Вячеславовна,

учитель-логопед

МАДОУ № 404 «Детский сад комбинированного вида» г. Казань, Россия

Svet2604lana@yandex.ru

Аннотация: В статье представлены авторские находки для повышения эффективности коррекционно-образовательного процесса в рамках логопедических занятий с детьми с ОВЗ (ТНР) в ДОУ. Практикуется метод визуализации понятий.

Ключевые слова: визуализация, дети с ОВЗ и ТНР, обучение, коррекция, игрушки и макеты, практика, наглядно-образное мышление

USING VISUALIZATION TECHNOLOGY IN PRESCHOOL INSTITUTIONS TO WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Myasnikova Svetlana Vyacheslavovna,

teacher-speech therapist

MADOU No. 404 "Kindergarten of combined type" Kazan, Russia

Svet2604lana@yandex.ru

Abstract: The article presents the author's findings for improving the effectiveness of the correctional and educational process in the framework of speech therapy classes with children with disabilities in preschool institutions. The method of visualization of concepts is practiced.

Keywords: visualization, children with disabilities, learning, correction, toys and models, practice, visual-imaginative thinking

Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать.
(Русская поговорка).

A picture is worth a thousand words.
Изображение стоит тысячи слов.
(Американская поговорка).

В современное время все больше детей имеют статус ОВЗ – особые возможности здоровья. При работе с такими детьми, все больше приходит понимание того, что, несмотря на стремительное развитие компьютерных технологий, внедрения инноваций, возвращение к корням, к азам педагогики, дает более хорошую динамику в развитии детей. Принцип наглядности – один из ведущих принципов педагогики – позволяет активизировать познавательный интерес у детей, вызывает положительные эмоции, дает мощный импульс к усвоению учебного материала.

Говоря об инклюзии в системе дошкольного образования, невольно возникает первоочередное чувство «не навреди». И далее еще одно – «помоги». Маленькому человечку необходимо протянуть руку помощи, при этом помощь эта должна быть максимально понятной и доступной для его понимания.

В данной статье будет говориться о способах преподнесения информации детям с ТНР преимущественно на логопедических занятиях. Известно, что у детей младшего возраста преобладает наглядно-образное мышление. Поэтому необходимо сосредоточиться на специфике подачи материала.

Визуализация понятий – вот главное правило, которое должно применяться при коррекции и обучении детей-дошкольников в любой сфере. А что такое визуализация в детском саду? Это наглядный способ представления любой информации, которая лучше усваивается детьми. Если есть опора на зрительный образ, значит, и процесс познания пройдет качественнее и быстрее. Причем, визуализация учебного материала должна быть, конечно же, в игровой форме, с пониманием, что ведущим видом деятельности ребенка является игра.

Визуализация (от латинского *visualis*, зрительный) – представление явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия. И в настоящее время позиционируется как метод представления информации в виде разнообразных изображений (рисунков, схем, карт, игровых моделей и т. д.) Но для детей-дошкольников целесообразнее использовать все-таки более объемные и осязаемые предметы.

Хочу поделиться некоторыми своими творческими находками, которые могут пригодиться в работе разных специалистов в ходе инклюзивной помощи детям дошкольного возраста. Изготовление этих игровых пособий не требуют больших материальных затрат и творческих усилий. Все максимально просто, но эффективно.

Я как практикующий учитель-логопед в детском саду применяю на практике много наглядных заменителей общепринятых понятий, сложных для восприятия детей с ОВЗ и ТНР. Например, при изучении азов звукового анализа преподношу довольно сложную тему «мягкие и твердые согласные» в виде кукол: одна кукла мягкая и зеленая с именем Мягкоша, а другая – синяя и изготовлена из твердых материалов-Твердоша. Дети, видя таких симпатичных персонажей, опираясь на зрительный образ, быстрее и легче запоминают необходимый материал.

Другая своеобразная пара кукол помогает ребятам легче распознавать такие понятия как «звонкие» и «глухие» согласные звуки. Простейшие предметы – большой колокольчик и классические наушники с добавленными глазками, ротиком, ручками и ножками – уже только одним видом вызывают неподдельный интерес у малышей. И уж точно дадут положительный импульс для понимания темы.

Для определения места звука в слове изготовила яркую игрушку рыбу с кармашками. Рыбка-это целое слово. Голова рыбы – начало слова, туловище-середина слова, а хвост-конец. В зависимости от того, где слышится искомый звук, вкладывается в карман карточка.

Эта наглядность позволила создать игровой фон на занятиях и сделать процесс обучения дошкольников более занимательным.

Или еще пример. Малышам бывает трудно понять, что такое «предложение». И словесная инструкция «составь предложение...» нередко вводит их в ступор. Помочь в этом может макет дерева, где ствол – это основное слово, а ветки маленькие и большие присоединяются по мере распространения предложения. Это своеобразный конструктор. Неоспоримым «плюсом» этого пособия является еще и то, что оно способствует еще и развитию мелкой моторики, и развитию ассоциативного мышления.

Использование синквейна тоже приветствуется в работе логопеда с детьми. Синквейн – в переводе с французского языка – 5 строк. Синквейн помогает систематизировать информацию и дает малышу четкий план описания предмета или явления. Но, как правило, синквейн представляет собой плоскостное изображение. В моей практике синквейн выполнен в виде объемной игрушки елочки с пятью ярусами-гирляндами с кармашками и применяется при составлении рассказов и пересказов. Наглядно-образная модель нарядной новогодней елки вызывает у детей только положительные эмоции, поддерживает интерес к изучаемой теме в любое время года.

Использование технологии визуализации сложных понятий уместно, например, и при логопедической работе по постановке звуков. Ребенку-логопату трудно представить артикуляционный аппарат в комплексе. Для этого можно сделать объемный домик красного цвета с окошком, ставнями, полом и потолком, и задней дверкой, где все детали замещают понятия рот, губы, верхние и нижние зубы, небо, горло. Добавить еще внутри язычок с уздечкой. И все это назвать емким именем – Роток, например. Каким бы не был малыш по своей сути – визуалом, аудиалом или кинестетиком – все работает на него. Во время игры с таким домиком ребенок постигает артикуляционные уклады лучше и более осмысленно. Значит, быстрее идет постановка и автоматизация звуков. Главная задача логопеда – чистая речь ребенка – выполняется качественно!

В данной статье я представила лишь самые яркие игрушки и модели-заместители некоторых сложных для понимания дошкольников понятий. Все они касались речи, языка, грамматических категорий.

Но инклюзивная практика становится все более обширной и открывает новые горизонты для творчества разных педагогов: психологов, дефектологов, воспитателей, тьютеров, музыкальных и физкультурных руководителей. Есть много творческих родителей, которые тоже не останутся в стороне и изготовят полезные игрушки в помощь своим детям. Совместными усилиями ребенок с ОВЗ постигнет любую науку!

Подытожим все вышесказанное. Старинная поговорка «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» дает толчок современным обучающим технологиям и практикам в образовательной сфере.

Визуализация – слово современных реалий, но суть этого понятия берет свои истоки с древних времен. И возвращаясь к этим истокам, мы обогащаем наше настоящее и смело смотрим в будущее.

Список литературы

1. Душенко К. В. Новая книга афоризмов. 2-е изд., испр. / Константин Душенко. М.: Эксмо, 2014. 1120 с.
2. Душка Н. Д. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников // Логопед. № 5. 2005.
3. Манько Н. Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности. Известия алтайского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. № 2. 2009. С. 22-28.
4. Мезенцева О. С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018. С. 51-56.
5. Словарь иностранных слов. 9-е изд., испр. М.: Русский язык, 1982. 608 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ) В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Набиев Радис Ренатович,
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технологический университет» (ФГБОУ ВО «КНИТУ»)
г. Казань, Россия
nabievradis@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения цифровых технологий для создания инклюзивной образовательной среды в технических вузах. Анализируются современные инструменты и методы, которые позволяют студентам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) эффективно участвовать в учебном процессе. Особое внимание уделяется адаптивным платформам, виртуальной и дополненной реальности, а также специализированным программным решениям. Приводятся примеры успешного внедрения таких технологий в ведущих технических университетах. Статья также предлагает рекомендации для вузов по интеграции цифровых технологий в образовательный процесс.

Ключевые слова: цифровые технологии, инклюзивное образование, ОВЗ, технический вуз, адаптивные платформы, виртуальная реальность

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF A TECHNICAL UNIVERSITY

Nabiev Radis Renatovich,
Kazan National Research Technological University (KNRTU)
Kazan, Russia
nabievradis@mail.ru

Abstract. The article explores the potential of digital technologies for creating an inclusive educational environment in technical universities. It analyzes modern tools and methods that enable students with disabilities to effectively participate in the educational process. Special attention is given to adaptive platforms, virtual and augmented reality, as well as specialized software solutions. Examples of successful implementation of such technologies in leading technical universities are provided. The article also offers recommendations for universities on integrating digital technologies into the educational process.

Keywords: digital technologies, inclusive education, disabilities, technical university, adaptive platforms, virtual reality

Введение

Современное образование стремится к созданию равных возможностей для всех студентов, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Технические вузы, где обучение часто связано с использованием сложного оборудования и специализированных программ, сталкиваются с особыми вызовами в обеспечении доступности образования для студентов с ОВЗ. Цифровые технологии становятся ключевым инструментом для преодоления этих барьеров, обеспечивая гибкость, персонализацию и интерактивность учебного процесса [1]. В данной статье рассматриваются основные направления использования цифровых технологий для поддержки студентов с ОВЗ в технических вузах.

Изложение основного материала исследования

Сначала рассмотрим основные проблемы обучения студентов с ОВЗ в технических вузах. Студенты с ОВЗ сталкиваются с рядом трудностей в технических вузах, которые можно разделить на несколько категорий. Первая категория – это физические ограничения. Здесь

нужно отметить возможные трудности с использованием лабораторного оборудования, особенно если оно требует точных движений или физической силы. Также могут возникнуть проблемы с передвижением по аудиториям, особенно в старых зданиях, не оборудованных пандусами или лифтами. Вторая категория – это сенсорные ограничения. Слабовидящие или незрячие студенты испытывают трудности с восприятием визуальных материалов, таких как графики, схемы или презентации. А слабослышащие или глухие студенты могут пропускать важную информацию, если лекции не сопровождаются субтитрами или сурдопереводом. Третью категорию определим, как когнитивные ограничения. Студенты с когнитивными нарушениями могут испытывать трудности с концентрацией, запоминанием или обработкой сложной технической информации. Рутинные методы обучения, такие как длинные лекции, могут быть малоэффективными для таких студентов. Четвертая категория проблем обучения студентов с ОВЗ – эмоциональные барьеры. Недостаток уверенности в своих силах, страх быть непонятыми или изолированными от коллектива.

Все эти проблемы требуют внедрения специализированных подходов и технологий, которые помогут студентам с ОВЗ успешно интегрироваться в образовательный процесс [2, 3]. Рассмотрим, какие цифровые технологии можно использовать в процессе обучения для поддержки студентов с ОВЗ. В первую очередь нужно упомянуть адаптивные образовательные платформы, которые можно использовать для обучения студентов с различными видами ограничений, независимо от типа отклонения. Адаптивные платформы, такие как «Moodle», «Blackboard» или «Google Classroom», позволяют персонализировать учебный процесс. Например, есть возможность увеличения шрифта, изменение цветовой схемы для студентов с нарушениями зрения. Также адаптивные платформы позволяют добавлять текстовые описания для изображений, что особенно важно для слабовидящих студентов. Еще одним преимуществом таких платформ является функция записи аудиоверсий лекций и электронных учебников, которые могут быть полезны как для слабовидящих, так и для студентов с когнитивными нарушениями.

Второй тип цифровых технологий можно использовать для студентов с нарушениями зрения. Сюда можно включить скринридеры (например, JAWS, NVDA), которые озвучивают текст на экране, что позволяет незрячим или слабовидящим студентам работать с компьютерами и учебными материалами. Также к данному виду цифровых технологий отнесем тактильные дисплеи, которые преобразуют текст в шрифт Брайля. Например, устройство «BrailleNote Touch» позволяет студентам читать электронные книги и даже программировать. Еще одной интересной и перспективной технологией является 3D-печать, при помощи которой создаются тактильные модели сложных объектов, таких как детали машин или архитектурные конструкции.

Перейдем к технологиям для студентов с нарушениями слуха. Первое, на что нужно обратить внимание, это автоматическая транскрипция (например, Otter.ai, Google Live Transcribe) преобразующая речь в текст в реальном времени, что особенно полезно во время лекций. Следующая технология – сурдоперевод и субтитры в видеолекциях и онлайн-курсах. Например, платформы «Coursera» и «edX» предоставляют курсы с субтитрами на нескольких языках. Визуальные сигналы для оповещения о важных событиях, таких как начало лекции или лабораторной работы также можно отнести к цифровым инструментам, которые можно использовать в обучении студентов с ограничениями слуха.

Для обучения студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата можно предложить следующие технологии: голосовое управление (например, Dragon NaturallySpeaking) позволяет студентам управлять компьютером и набирать текст с помощью голоса; адаптивные клавиатуры и мыши, такие как трекболы или клавиатуры с крупными кнопками, облегчают работу на компьютере; робототехника для помощи в лабораторных работах – роботы-ассистенты могут выполнять задачи, которые требуют точных движений.

Перейдем к технологиям для студентов с когнитивными нарушениями. В данную категорию можно причислить приложения для структурирования информации (например, MindMeister, XMind), которые помогают создавать ментальные карты, что упрощает запоми-

нение и понимание сложных тем. Здесь же нужно упомянуть и адаптивные обучающие платформы, которые мы рассматривали ранее, но уже с поддержкой искусственного интеллекта. Такие платформы, как «Knewton» или «DreamBox», подстраивают материал под уровень знаний и темп студента. Также для обучения студентов с такого рода ограничениями можно использовать упрощенные интерфейсы с пошаговыми инструкциями, которые снижают когнитивную нагрузку.

Следующим видом возможности внедрения цифровых технологий в образовательный процесс студентов с ОВЗ является виртуальная и дополненная реальность (VR/AR). Виртуальные лаборатории (например, Labster) позволяют студентам с ограниченной мобильностью проводить эксперименты в виртуальной среде. AR-приложения добавляют текстовые или аудио подсказки к реальным объектам, что полезно для студентов с когнитивными или сенсорными ограничениями.

После перечисления цифровых технологий сформулируем рекомендации для технических вузов для грамотного построения учебного процесса для студентов с ОВЗ.

1. Создавать доступную инфраструктуру: обеспечить доступ к компьютерам, специальному программному обеспечению и адаптивным устройствам.
2. Обучать преподавателей: проводить тренинги по использованию цифровых технологий.
3. Разрабатывать адаптивные учебные материалы: создавать лекции с субтитрами, аудиоверсии текстов, тактильные модели.
4. Внедрять инклюзивные практики: использовать смешанное обучение (blended learning).
5. Собирать обратную связь: регулярно общаться со студентами с ОВЗ для улучшения образовательных технологий.

Выводы

Цифровые технологии играют ключевую роль в создании инклюзивной образовательной среды для студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в технических вузах. Они не только помогают преодолеть физические, сенсорные и когнитивные барьеры, но и способствуют развитию самостоятельности, уверенности и академической успеваемости студентов. Внедрение таких технологий требует значительных усилий со стороны вузов, включая модернизацию инфраструктуры, обучение преподавателей и разработку адаптивных учебных материалов [3]. Однако результат – равные возможности для всех студентов – оправдывает эти вложения. Одним из ключевых преимуществ цифровых технологий является их гибкость. Они позволяют персонализировать обучение, учитывая индивидуальные потребности каждого студента. Например, использование искусственного интеллекта при разработке учебных курсов, в том числе использование ИИ при работе на адаптивных платформах и использование в учебном процессе приложений с поддержкой искусственного интеллекта позволяют подстраивать материал под уровень знаний каждого отдельно взятого студента. А использование виртуальной и дополненной реальности позволяет студентам с ОВЗ наравне с другими студентами участвовать в учебном процессе, принимать участие в лабораторных и практических работах, экскурсиях, которые ранее были им недоступны в силу физических ограничений.

Достижение максимального эффекта – создание комфортной среды для всех категорий студентов, требует комплексных изменений, которые включают в себя не только технические, но и организационные меры. Когда будет реализован комплекс мер, будут использоваться современные цифровые инструменты, будет внедрен системный подход, который подразумевает изменение образовательной культуры, можно добиться главной цели – создания равных возможностей для всех студентов.

Список литературы

1. Ахметова Д. З., Артюхина Т. С., Бикбаева М. Р., Сахнова И. А., Сучков М. А., Зайцева Э. А. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения // Высшее образование в России. 2019. Т. 29. № 2. С. 141-150.
2. Рындак В.Г. Теория и опыт цифровизации в системе инклюзивного образования // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. № 4. С. 45-56. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.4.4>
3. Паранина Н.А. Развитие медиакультуры студентов средствами дистанционных образовательных технологий: автореферат диссертации кан. пед. наук. Казань (Приволж.) федер. ун-т. Казань, 2016. 22 с.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Насыбуллина Лилия Равилевна,

учитель-логопед

МАДОУ «Детский сад № 407 комбинированного вида»

г. Казань, Россия

lady.nasybullina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития связной речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, эффективные методы коррекционной работы и роль педагогов и родителей в этом процессе.

Ключевые слова: связная речь, речевые расстройства, комплексный подход, педагогические и игровые методы

THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH AS THE MAIN FACTOR IN THE EDUCATION OF PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Nasybullina Lilia Ravilyevna,

teacher-speech therapist

MADOU "Kindergarten .№ 407 of combined type"

Kazan, Russia

Annotation. The article examines the features of the development of coherent speech in preschoolers with severe speech disorders, effective methods of correctional work and the role of teachers and parents in this process.

Keywords: coherent speech, speech disorders, integrated approach, pedagogical and game methods

Связная речь играет ключевую роль в развитии ребенка, особенно в дошкольном возрасте, когда формируются базовые коммуникативные и когнитивные навыки. Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи сталкиваются с серьезными трудностями в процессе обучения, так как их неспособность ясно выражать мысли влияет на развитие мышления, памяти, социальной адаптации и подготовки к школьному обучению. Без развитой речи ребенок испытывает негативизм к коммуникации, познанию окружающего мира и взаимодействию с другими детьми и взрослыми. В связи с этим развитие связной речи становится одним из важнейших факторов успешного обучения и социализации таких детей.

Связная речь – это умение ребенка выражать свои мысли в логически связанной последовательной форме, используя грамматически правильные конструкции и достаточный словарный запас. Она включает в себя:

- Монологическую речь (рассказывание, пересказ, описание).
- Диалогическую речь (вопросно-ответные формы, беседа).
- Контекстную речь, которая требует осознания смысла высказывания и его структуры.

Связная речь является важнейшим инструментом обучения, так как помогает ребенку усваивать знания, выражать свои мысли, участвовать в коллективных играх и взаимодействовать с окружающими. Дети с ТНР испытывают трудности в освоении этих навыков, что может привести к задержке психического развития, сложностям в учебной деятельности и проблемам социализации.

Тяжелые нарушения речи включают различные речевые расстройства, такие как: общее недоразвитие речи (ОНР), дизартрия, алалия, афазия, ринолалия.

Эти нарушения проявляются в недостаточном развитии словарного запаса, грамматических структур, фонематического слуха и способности строить логически завершенные высказывания. Дошкольники с ТНР могут испытывать затруднения в подборе слов, согласовании частей речи, формировании связных фраз и выражении своих мыслей.

К таким нарушениям речи приводят: последствия ППЦНС, задержки психического развития, генетические заболевания, современные дети «альфа». Гаджетами дети «альфа» начинают пользоваться чуть ли не одновременно с соской-пустышкой. Живут в огромном потоке информации, что не позволяет им надолго удерживать внимание на одной сложной задаче. У них проблемы с концентрацией, зато они быстры, энергичны и точно знают, где найти нужные данные.

У детей с ТНР наблюдаются проблемы в развитии связной речи из-за недостаточно развитого словарного запаса – дети используют ограниченный набор слов, испытывают трудности в назывании предметов и действий; грамматических ошибок – неправильное согласование слов, пропуски предлогов, нарушение порядка слов в предложении; нарушенной последовательности высказывания – ребенок перескакивает с одной мысли на другую, не может четко изложить события, пересказы получаются фрагментарными, без логической последовательности; нарушенного фонематического восприятия – затруднения в различении звуков, что мешает правильному произношению слов; проблемного восприятия и понимания речи – дети с ТНР могут испытывать трудности в понимании сложных инструкций и текстов.

Чтобы решить все эти проблемы развития связной речи у детей с ТНР нужен комплексный подход педагогов, логопедов, психологов так и их родителей.

У детей с тяжелыми нарушениями речи в коррекции речевых нарушений первостепенной является логопедическая работа. На логопедических занятиях проводится большой комплекс упражнений и заданий, направленных на развитие всех компонентов речи. Очень важный этап – это постановка и дальнейшая автоматизация звуков, позволяющая закрепить правильное произношение звука в речи, ведь поставленный звук очень хрупок, так как у ребенка сложилась стойкая привычка неправильного произношения и нужно закрепить новый правильный звук. Развитие фонематического слуха неотъемлемый компонент для восприятия и воспроизведения речи, развитие навыков контроля и самоконтроля за произношением звуков, развития навыков звукового анализа и синтеза, развивается в заданиях на различение звуков, рифм и слогов. Артикуляционная гимнастика укрепляет и повышает подвижность органов речевого аппарата, она необходима для правильного произношения звуков. Для исправления грамматического строя речи целесообразно использовать упражнения и задания в употреблении предлогов, согласовании частей речи и построении правильных синтаксических конструкций. Параллельно ведется работа по формированию связного высказывания, включающая описание картинок, пересказ коротких текстов предложениями связанными грамматически и лексически.

Ведущая деятельность дошкольников игра, поэтому игровые методы применяют в развитие связной речи детей. Играя в сюжетно-ролевые игры, такие как «Магазин», «Почта» «Кафе» дети развивают речь в обиходных коммуникативных ситуациях, при этом развивается диалогическая речь и социально-коммуникативные навыки. В играх с правилами «Жади-

на», «Опиши предмет», «Угадай кто Я», развивается грамматический строй речи, расширяется словарный запас и формируется навык составления фраз и предложений.

К наглядным методам развития связной речи относятся иллюстрированные книги и пособия, мнемотаблицы, картины, рисунки, просмотр кинофильмов, прослушивание записей, так как зрительные и слуховые образы способствуют лучшему пониманию и запоминанию информации. Чтение вслух улучшают навыки слушания и помогает расширить словарный запас и понять основы рассказывания историй. Построение логически связного рассказа и приобретением навыков повествовательного рассказа помогают последовательные иллюстрированные картинки с изображением предметов и действий.

Сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Познавательные процессы (ощущения, восприятие, память, воображение, мышление) являются составной частью любой человеческой, в том числе и речевой, деятельности и обеспечивают необходимую для нее информацию. Они позволяют намечать цели, строить планы и определять содержание предстоящей деятельности, проигрывать в уме ход этой деятельности, свои действия и поведение, предвидеть результаты своих действий и управлять ими по мере выполнения. Тактильные упражнения, например, угадывание предметов на ощупь с последующим их описанием, помогают детям расширять словарный запас и учат их подбирать слова, характеризующие различные ощущения. Музыкально-ритмические упражнения развивают чувство ритма, что особенно важно для формирования правильной интонации, темпа и мелодики речи.

Формирование диалогической речи является неотъемлемой частью коррекционной работы, так как умение поддерживать беседу необходимо для полноценного общения. Для этого используются различные методики, направленные на развитие навыков взаимодействия с собеседником. Совместные обсуждения ситуаций, например, «Что ты сделаешь, если...?», помогают детям учиться рассуждать и выражать свои мысли. Интерактивные беседы с элементами вопросов и ответов развивают способность задавать вопросы и реагировать на реплики собеседника. Разучивание стихотворений и коротких ролевых сценок способствует запоминанию речевых конструкций и интонационных моделей, что облегчает использование их в повседневном общении.

Развитие навыков пересказа играет ключевую роль в формировании связной речи. Для детей с нарушениями речи этот процесс требует поэтапного подхода, начиная с простых и коротких текстов, сопровождаемых наглядными иллюстрациями. Первоначально текст читается с акцентом на ключевые слова, что помогает ребенку выделять основную информацию. Затем проводится обсуждение содержания с использованием наводящих вопросов, что способствует осознанию смысла прочитанного. Для упрощения восприятия применяется серия последовательных картинок, которые помогают ребенку восстановить ход событий и логически выстроить рассказ. Завершающим этапом является самостоятельный пересказ с опорой на иллюстрации, что способствует закреплению навыка структурированного повествования.

Педагоги дошкольных учреждений должны создавать продуктивные условия для речевой активности детей, используя индивидуальный подход и специальные программы обучения. Создавать насыщенную предметно развивающую среду и центры активности для сюжетно-ролевых игр.

Родители эффективно помогают детям в развитии связной речи при совместном чтении книг с дальнейшим обсуждением прочитанного, при разговорах о прошедшем дне побуждая ребенка рассказывать, что он сегодня делал и подталкивая дополнительными вопросами к более распространенному развернутому ответу.

Развитие связной речи – один из главных факторов успешного обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Без полноценного владения речью у ребенка возникают трудности в обучении, социализации и эмоциональном развитии. Использование комплексных методов коррекции, включающих логопедическую работу, игровые и сенсорные методы,

работу с наглядными материалами и развитие диалогической речи, позволяет эффективно формировать речевые навыки.

Важную роль в этом процессе овладения ребенком связной речью играют педагоги и родители, создающие благоприятные условия для речевого развития ребенка в естественной среде. Системная работа и индивидуальный подход помогают дошкольникам с ТНР преодолевать речевые трудности и успешно адаптироваться к образовательному процессу и жизни в обществе.

Список литературы

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 2002.
2. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009.
3. Филичева Т.Б., Орлова О.С., Туманова Т.В. Основы дошкольной логопедии. М.: Эксмо, 2015.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КООРДИНАЦИОННОЙ ЛЕСТНИЦЫ НА ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ДОУ С ДЕТЬМИ С РАСТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)

Нигметзянова Жанна Михайловна,
инструктор физической культуры
МАДОУ «Детский сад № 407 комбинированного вида»
г. Казань, Россия
ZhannaMihNig@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрена технология применения нетрадиционного оборудования – координационной лесенки для эффективного развития ловкости (координации), быстроты, выносливости, повышению уровня физической подготовленности детей с РАС и коррекции движений у дошкольников с проблемами в развитии.

Ключевые слова: физическое воспитание, физические качества, координационная лестница, дети с РАС, особенности двигательного развития

USING THE COORDINATION LADDER IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN PRESCHOOL INSTITUTIONS WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS (ASD)

Nigmatzyanova Zhanna Mikhailovna,
physical education instructor
MADOU "Kindergarten No. 407 of combined type"
Kazan, Russia

Annotation. The article discusses the technology of using non-traditional equipment – a coordination ladder for the effective development of dexterity (coordination), speed, endurance, improving the level of physical fitness of children with ASD and correcting movements in preschoolers with developmental problems.

Keywords: physical education, physical qualities, coordination ladder, children with ASD, features of motor development

Физическая активность играет важную роль в развитии детей, особенно в раннем возрасте. Для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) занятия физической культурой не только способствуют укреплению здоровья, но и развивают координацию движе-

ний, пространственное восприятие, внимание и социальные навыки. Одним из эффективных инструментов для организации двигательной активности в детском саду является координационная лестница. Она помогает детям с РАС развивать моторику, баланс, скорость реакции и общую координацию движений.

Создание эффективных методик физического воспитания детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) является одной из актуальных задач современной коррекционной педагогики. Двигательные нарушения, характерные для данной категории детей, включают недостаточную координацию движений, вариативность мышечного тонуса, сложности в практике, ограниченную гибкость в смене двигательных паттернов, а также замедленную реакцию на внешние стимулы. Эти особенности требуют дифференцированного подхода при организации физических занятий, направленных не только на развитие двигательных навыков, но и на повышение когнитивных способностей, социализацию и снижение тревожности.

Одним из универсальных инструментов, позволяющих достичь указанных целей, является координационная лестница, представляющая собой веревочную или пластиковую конструкцию, расположенную на полу и предназначенную для тренировки координации, ловкости, ритмичности и скорости движений. Использование данного оборудования способствует развитию общей и мелкой моторики, улучшению пространственной ориентации, укреплению мышечного корсета, формированию правильной осанки, повышению концентрации внимания, а также снижению уровня тревожности благодаря четко структурированной двигательной активности. Кроме того, координационная лестница способствует совершенствованию способности детей к планированию и выполнению последовательных движений, что является важным аспектом коррекции моторных нарушений при РАС.

При организации физкультурных занятий с использованием координационной лестницы в дошкольных образовательных учреждениях необходимо учитывать индивидуальные особенности детей. Занятия с детьми РАС предполагают выбор упражнений в зависимости от уровня двигательной подготовки ребенка и его индивидуальных особенностей. При построении коррекционно-развивающей работы важно постепенное усложнение двигательных заданий: от выполнения простых шагов до освоения сложных координационных элементов. Физкультурные занятия будут эффективными, если педагог четко ставит перед ребенком инструкции, поскольку дети с РАС воспринимают краткие и конкретные команды, которые можно дополнить визуальными и тактильными подсказками. Главную роль играет ритмичность и повторяемость упражнений, они способствуют автоматизации движений и закреплению моторных навыков. Чтобы детям проще было ориентироваться в пространстве, используются разметки, цветовые маркеры. Необходимо избегать внешних раздражителей, создать условия для занятий в спокойной обстановке, это позволит избежать сенсорной перегрузки, которая характерна для детей с РАС.

Упражнения с координационной лестницей можно разделить на несколько категорий в зависимости от поставленных задач. Базовые упражнения направлены на развитие координации и включают в себя такие элементы, как передвижение по лестнице с последовательной постановкой ног в каждую секцию, перемещение боковым шагом, прыжки через одну секцию двумя ногами, а также передвижение в изменяющихся направлениях, которые требуют концентрации внимания за движениями. Чтобы развить у детей ритмичность и равновесие, рекомендуется применять задания с дополнительными двигательными задачами, например, ходьба по лестнице с одновременными хлопками в ладоши, выполнение шагов с остановками для удержания равновесия, перешагивание через рейки координационной лестницы с предметами в руках. Для повышения интереса детей к занятиям можно включить игровые элементы: цветовые обозначения для определения мест постановки ног, упражнения на скорость по координационной лестнице и упражнения на повторение движений за взрослым.

Использовать координационную лестницу в образовательном процессе в ДОУ можно в различных форматах. Она может применяться в утренней гимнастике для подготовки детей к дальнейшей образовательной деятельности, в коррекционных занятиях как интеграция сенсорной и моторной коррекции, а также в спортивных играх для повышения физической активности.

Педагог или инструктор по физической культуре обязательно учитывает индивидуальные особенности детей, адаптирует задания с возможностями детей и своевременно поддерживает интерес похвалой и поощрениями. Очень важно создавать благоприятную образовательную среду, способствующую постепенному формированию двигательных навыков.

Главные задачи педагога: соблюдать четкую структуру занятий, использовать эффективные методы мотивации, контролировать уровень физической нагрузки с учетом индивидуальных возможностей ребенка и помочь детям научиться взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Таким образом, применение координационной лестницы на физкультурных занятиях с детьми с РАС представляет собой эффективный метод коррекции двигательных нарушений, способствующий комплексному развитию моторных и когнитивных функций, улучшению адаптации ребенка в социуме и формированию устойчивых двигательных навыков.

Координационная лестница – эффективный инструмент для развития моторики, внимания и координации у детей с расстройствами аутистического спектра. Ее использование на физкультурных занятиях в ДОУ помогает детям не только улучшать физические навыки, но и адаптироваться к окружающей среде, развивать самоконтроль и уверенность в своих движениях. Систематическое применение координационной лестницы в сочетании с индивидуальным подходом и игровыми элементами делает занятия более эффективными, увлекательными и полезными для каждого ребенка.

Список литературы

1. Детский аутизм: учебное пособие / сост. Л. М. Шипицына; Институт специальной педагогики и психологии; Международный университет семьи и ребенка им. Рауля Валленберга. Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2001. 368 с.
2. Каган, В. Е. Аутята. Родителям об аутизме / В. Е. Коган. М.: Питер, 2016. 160 с.
3. Эган А. М., Дрейер М. Л. ожирение у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра: распространенность и ассоциированные факторы. Детское ожирение, 2013. 200 с.
4. Интернет-источник: сайт Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ. URL: <https://autism-frc.ru/>

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Паранина Наталья Алексеевна,

к.п.н., доцент

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

paranina@ieml.ru

Курбанова Лейсан Ринатовна,

магистрант

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

Kurbanova529@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема и особенности развития межличностных отношений детей с ОВЗ в условиях инклюзии, представлены и охарактеризованы эффективные методы и приемы развития данных отношений с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, инклюзия, межличностные отношения, детский коллектив.

DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONS IN A CHILDREN'S COLLECTIVE IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Paranina Natalia Alekseevna,

PhD, Associate Professor

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

paranina@ieml.ru

Kurbanova Leysan Rinatovna,

Master's student

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

Kurbanova529@mail.ru

Abstract. The article examines the problem and features of the development of interpersonal relations of children with disabilities in the context of inclusion, presents and characterizes effective methods and techniques for developing these relations with children with disabilities.

Keywords: children with disabilities, inclusion, interpersonal relations, children's group

Проблема межличностных отношений детей занимает одну из первых позиций в исследовательской деятельности педагогов и психологов, и это обусловлено важностью развития социальных взаимоотношений в личностном, эмоционально-волевом развитии ребенка.

Дети с самого раннего детства стремятся к общению и постепенно у них формируется внутренняя потребность к созданию «детского общества», в рамках которого они получают первый опыт межличностного взаимодействия. В детском обществе дети вместе познают окружающий мир, у них формируются морально подкрепленные коллективные содержательные взаимоотношения. В процессе межличностного взаимодействия дети удовлетворяют свои базовые потребности, так как они включаются в довольно содержательную деятельность.

В современной системе образования развивается инклюзивное образование: все чаще дети с ОВЗ посещают обычные образовательные организации, находясь в обществе со всеми детьми. Такой подход к детям с ОВЗ открывает перед ними больше возможностей, способствует улучшению процесса социализации, развивает у детей толерантное отношение, а также дает уверенность детям с ОВЗ [1].

Дошкольный возраст является этапом формирования межличностных взаимоотношений детей. С самого раннего детства ребенок испытывает потребность в общении, и это желание становится все сильнее по мере его взросления, достигая своего пика в старшем дошкольном возрасте. Взаимоотношения со сверстниками являются хорошей почвой для совместного познания окружающего мира. Кроме того, межличностное общение играет ведущую роль в развитии речи, эмоций, моральных установок, интеллекта и социально-личностного развития.

Актуальность исследования связана в первую очередь с тем, что именно взаимоотношения обеспечивают формирование и развитие личности. Любой ребенок в ходе взаимодействия с другими детьми и людьми, во-первых, приобретает общечеловеческий опыт, во-вторых осваивает культуру. Кроме того, при коммуникации у детей развиваются высшие психические функции и сознание. В этой связи следует отметить, что очень важным является именно комфортное взаимодействие детей. Важно, чтобы общение в дошкольном возрасте было позитивным. Только это позволит ребенку полноценно осознавать себя и других людей.

В дошкольном возрасте закладываются все необходимые основы взаимодействия. Теперь ребенок может осуществлять коммуникацию не только с членами своей семьи, но и с другими детьми. Общение детей между собой является наиболее продуктивной формой общения в дошкольном возрасте, а все потому, что дети учатся отстаивать свое мнение и нала-

живать взаимосвязь со сверстниками. При таком общении свобода детей практически не ограничивается, в отличие от, например, коммуникации со взрослыми. Взаимоотношения детей в дошкольном возрасте можно озаглавить фундаментом развития личности.

Необходимо отметить, что дети с ограниченными возможностями здоровья (сюда относятся нарушения как физического, так и психического развития) часто испытывают трудности при осуществлении коммуникации. Это связано с нарушениями высших психических функций, что, к сожалению, приводит к снижению коммуникативных возможностей таких детей, поэтому очень важной является деятельность педагога и родителей. Именно взрослые могут вовремя выявить те или иные нарушения в коммуникации у детей дошкольного возраста, тем самым они могут помочь ему справиться с проблемой и эффективно интегрироваться в коммуникационную среду.

Участие дошкольников в совместных видах деятельности, позволяющих им заботиться о других людях, быть доброжелательными, проявлять помощь, справедливость и поддержку по отношению к другим, позволяют развивать взаимоотношения.

Дети с ОВЗ имеют особенности развития интеллектуальной, социальной, эмоционально-волевой, двигательной сфер. В силу своих особенностей дети с ОВЗ, по сравнению со своими сверстниками без нарушений в развитии, тяжело социализируются и адаптируются к обществу.

Дети с ОВЗ эмоционально бедны, поэтому у них возникают трудности в передаче собственных эмоций и понимании эмоций своего собеседника, что в свою очередь затрудняет межличностное общение. У детей с ОВЗ неразвита способность строить эмоционально окрашенные и теплые взаимоотношения, что говорит о низком уровне развития социальных эмоций.

Развитие межличностных отношений детей с ОВЗ – это процесс формирования и укрепления позитивных, конструктивных и равноправных отношений между детьми старшего дошкольного возраста, имеющими ОВЗ, и их сверстниками без таких особенностей. Этот процесс включает в себя создание благоприятной среды для общения, развитие социальных навыков и эмоциональной поддержки, что помогает детям с ОВЗ: интегрироваться в общество; преодолевать возможные барьеры; учиться жить вместе.

Развитие таких взаимоотношений способствует формированию у детей эмпатии, толерантности и уважения к различиям, что является основой для построения инклюзивного общества.

Взаимоотношения представляют собой субъективные связи, возникающие в результате фактического взаимодействия людей, которые сопровождаются различными эмоциональными проявлениями у их участников. Взаимоотношения являются основой общества как такового. Для развития взаимоотношений детей очень важным является развитие социальных навыков, создание благоприятной среды и обеспечение эмоциональной поддержки. Только совокупность указанных факторов обеспечит детям с ОВЗ успешную интеграцию и адаптацию в обществе, научит жить в коллективе, а также преодолевать трудности.

Методы воспитания в педагогике представляют собой научно-обоснованные способы взаимодействия педагога с детьми, организации их деятельности, психолого-педагогического воздействия на их поведение и мышление, а также стимулирования их деятельности. В свою очередь, педагогические приемы – это часть методов, которая позволяет решать воспитательные задачи в ходе психолого-педагогической деятельности.

Развитие взаимоотношений детей обеспечивается благодаря успешному усвоению этических норм и образцов поведения в обществе, а также благодаря воспитанию любви к окружающим, взаимовыручке, совместной деятельности, доброте, внимательности, взаимности и общению. В процессе организуемой деятельности у детей формируется и развивается очень важная потребность, которая характеризует человека как развитую личность, – потребность в благе другого человека.

Участие дошкольников в совместных видах деятельности, позволяющих им заботиться о других людях, быть доброжелательными, проявлять помощь, справедливость и поддержку по отношению к другим, позволяют развивать взаимоотношения.

Обобщая вышеизложенное, мы можем резюмировать, что многие исследователи изучали вопросы развития взаимоотношений у старших дошкольников. В связи с этим ими были разработаны различные методы и приемы развития взаимоотношений. Среди них можно выделить: убеждение, внушение, этические беседы, наказание, приучение, внушение, пример и поощрение. Формирование взаимоотношений детей осуществляется наилучшим образом во время их совместной деятельности, которая может быть: проектной, изобразительной, театрализованной, игровой и трудовой. По нашему мнению, наиболее эффективными методами являются игровые. Использование игровых технологий в педагогике помогает создать позитивную и стимулирующую обучающую среду, где дети могут активно и эффективно учиться. Они вносят разнообразие в учебный процесс, делая его более интересным и привлекательным для детей. Игры также способствуют развитию творческого мышления и проблемного мышления, поскольку дети сталкиваются с различными задачами и ищут способы их решения. Игровые технологии являются эффективным инструментом в педагогике, который способствует активному участию детей в образовательном процессе и их развитию. Особое внимание в воспитании детей с ОВЗ следует уделить сотрудничеству с семьями.

Таким образом, дети дошкольного возраста с ОВЗ чаще всего испытывают трудности в межличностном взаимодействии с окружающими, что проявляется в низкой социальной активности, меньшей потребностью в общении, повышенной тревожности в установлении контактов. Это связано с особенностями их развития, включающими физические, психические или познавательные проблемы. Однако взаимодействие с другими детьми имеет непосредственное значение для их полноценного социального становления.

Список литературы

1. Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие / Д. З. Ахметова (рук. авт. кол.) [и др.]; Институт экономики, управления и права (г. Казань), Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. 276 с.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Паранина Наталья Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

paranina@ieml.ru

Рзаева Паришан Хаким кызы,

магистрант Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

rparishan@bk.ru

Аннотация. В статье раскрываются преимущества инклюзивных образовательных организаций, где выявлена значимость инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагог, интеграция, учитель, преимущества

ADVANTAGES OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Paranina Natalia Alekseevna,

PhD, Associate Professor

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

paranina@ieml.ru

Rzaeva Parishan Hakim kizi,

Master's student

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

rparishan@bk.ru

Abstract. The article describes the advantages of inclusive educational organizations, where the importance of inclusive education of children with disabilities is revealed.

Keywords: inclusive education, teacher, integration, teacher, advantages

Инклюзивное образование, направленное на интеграцию учащихся с ОВЗ в общеобразовательную среду, за последние десятилетия стало ключевым элементом образовательной политики многих стран. Несмотря на существующие дискуссии о его эффективности, исследования подтверждают, что инклюзивные организации создают условия для всестороннего развития всех участников образовательного процесса. Цель статьи – систематизировать данные о преимуществах инклюзивных моделей обучения, выявить ключевые факторы их успеха и обозначить направления для дальнейших исследований.

В современном обществе многие эксперты, педагоги и общественные деятели сходятся во мнении, что одной из ключевых задач государства является развитие инклюзивного образования. Это направление стало одним из приоритетов российской образовательной системы, где каждый человек может ощущать свою значимость и вовлеченность в общественные процессы. Прежде чем перейти к рассмотрению преимуществ инклюзивных образовательных учреждений, важно понять, что такое инклюзия. Инклюзивное образование представляет собой педагогическую модель, которая обеспечивает равный доступ к обучению для всех учащихся, независимо от их физических, интеллектуальных, социальных или культурных особенностей. В отличие от традиционных подходов, разделяющих детей на «нормативных» и «особых», инклюзия стирает границы, создавая среду, где разнообразие рассматривается как ресурс. Инклюзивные образовательные организации не только обеспечивают равные права на обучение, но и формируют общество, готовое к диалогу и сотрудничеству. Их преимущества охватывают социальную, академическую, психологическую и экономическую сферы, что делает инклюзию не просто педагогическим трендом, а необходимым условием устойчивого развития.

Согласно мировому опыту в сфере школьного образования, эффективность инклюзии во многом определяется тем, как здоровые дети взаимодействуют со сверстниками, имеющими особенности в развитии. Для обеспечения такого взаимодействия необходимо создание специальных педагогических условий. К ним относятся адаптивная образовательная среда, развитие инклюзивной культуры среди всех участников учебного процесса – учеников, учителей и родителей, а также внедрение системы психолого-медико-педагогической поддержки.

В современном обществе, стремящемся к социальной справедливости и равенству, понятия «инклюзии» и «интеграции» занимают центральное место в дискуссиях о правах меньшинств, образовании и трудоустройстве. Несмотря на частое смешение этих терминов, они отражают принципиально разные подходы к включению отдельных групп в общество.

Инклюзия подразумевает создание среды, где все участники, независимо от их особенностей, имеют равные возможности для участия и самореализации. Этот подход акцентирует необходимость трансформации систем (образовательных, социальных, профессиональных) для удовлетворения потребностей каждого индивида. Например, в образовании инклю-

зия предполагает адаптацию учебных программ, методик преподавания и инфраструктуры для учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или мигрантов.

Интеграция исторически ассоциировалась с включением маргинализированных групп в «основное русло» общества. Однако такой подход часто требовал от индивидов адаптации к существующим нормам, что могло приводить к ассимиляции или подавлению их идентичности. Например, интеграция детей с ОВЗ в обычные школы без изменения образовательного процесса нередко оказывалась формальной, не обеспечивая реального участия.

В инклюзивных школах учителя используют гибкие методики, учитывающие разные стили обучения, тогда как интеграция ограничивается размещением детей с ОВЗ в обычных классах без поддержки. Если интегративное обучение фокусируется в основном на детях с ограниченными возможностями здоровья, предоставляя привилегии именно этой категории учащихся, то инклюзивное обучение охватывает всех детей в образовательном учреждении. Это связано с тем, что инклюзия предполагает осознанное вовлечение детей с ОВЗ в учебный процесс, делая акцент на создании равных возможностей для каждого участника образовательной системы. Затрагивая преимущества инклюзивного образования, отметим, что обучающимся оно позволяет улучшить учебные навыки, повысить самооценку, почувствовать себя частью реалистической среды, налаживает коммуникацию со сверстниками, укрепить свою социальную значимость.

Инклюзивное образование может быть реализовано только в той среде, которая готова к восприятию этой идеи и эта среда начинается с учителя, который является ключевой фигурой в обучении. В процессе внедрения инклюзии в образовательное пространство первостепенным является профессиональная компетентность педагогов общеобразовательных школ. Профессиональную компетентность важно сформировать уже на первых курсах бакалавриата. Перечислим компоненты, которые характеризуют компетентность студентов, относящиеся к взаимодействию со всеми участниками инклюзивного образования. Первым немаловажным компонентом является когнитивный, где оценивается система знаний студентов об инклюзии, особенностях детей с ОВЗ, специфике работы и коммуникации как с ними, так и с их родителями. Второй компонент – мотивационный, включает в себя систему ценностей, таких как любовь, эмпатия, сочувствие, честность. Третий компонент – поведенческий, который включает в себя навыки коммуникации, методами и формами педагогической работы в условиях инклюзивного образования. Что же тогда стоит понимать под психологической готовностью, которая также имеет большое значение? Прежде всего, речь идет о готовности студентов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Эта готовность базируется на таких аспектах, как принятие себя и окружающих, эмоциональная стабильность, объективная оценка своих возможностей, а также личностный рост педагога. Именно эти качества помогают преодолеть нетерпимость в общении и взаимодействии с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Ведь основным источником формирования толерантности к детям с ОВЗ является личность педагога. Ценностные ориентации, духовные и материальные качества, структура досуга – все это прививается педагогом.

Несмотря на преимущества, инклюзивные организации сталкиваются с вызовами: нехваткой квалифицированных кадров, недостатком инфраструктуры и сопротивлением родителей. Эти аспекты требуют дальнейшего изучения и разработки комплексных решений.

Инклюзивные образовательные организации не только обеспечивают равные возможности, но и создают общество, открытое к диалогу и сотрудничеству. Их развитие требует междисциплинарного подхода, включающего педагогику, психологию и социальную политику. Дальнейшие исследования должны быть направлены на оптимизацию инклюзивных практик в контексте глобального образования.

Таким образом, инклюзивное образование является важным шагом на пути создания равных возможностей для всех детей, участвующих в образовательном процессе. Ключевая роль в этом процессе отводится учителю, который должен обладать не только знаниями о специфике работы с детьми с ОВЗ, но и демонстрировать эмпатию, толерантность и эмоциональную устойчивость. Формирование этих качеств у будущих педагогов на этапе обучения

в вузе является важным условием для успешной реализации инклюзивного образования. В конечном итоге, инклюзия не только помогает детям с особыми потребностями адаптироваться к реальной среде, но и обогащает образовательный опыт всех участников процесса, способствуя созданию более справедливого общества.

Список литературы

1. Ведихова, Д. С. Развитие инклюзивного образования в России / Д. С. Ведихова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. 2011. № 2. С. 39-44.
2. Зайцев, Д. В. Концепция инклюзивного образования инвалидов / Д. В. Зайцев // Образование для всех: политика и практика инклюзии. Саратов: Научная книга, 2008. С. 327-337. ISBN 978-5-9758-0577-5.
3. Малофеев, Н.Н. Интегративное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Н. Н. Малофеев // Особый ребенок: исследование и опыт помощи. 2000. Вып.3. С. 65-73.

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ С ПОМОЩЬЮ НЕЙРОИГР

Пахотнова Елизавета Сергеевна,

студент 4 курса

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

pakhotnovaes@ieml.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития когнитивных навыков у младших школьников, включая детей с органическими возможностями здоровья, через использование нейроигр. Нейропсихологические игры представляют собой интерактивные методы, направленные на улучшение внимания, памяти, мышления и других когнитивных навыков. В работе проанализированы теоретические основы применения нейроигр, их влияние на познавательные процессы. Особое внимание уделено развитию когнитивных навыков с помощью нейроигр с детьми ограниченными возможностями здоровья. Результаты исследования показывают, что систематическое использование нейроигр способствует значительному улучшению когнитивных навыков у младших школьников.

Ключевые слова: когнитивные навыки, младшие школьники, нейроигры, внимание, память, мышление, интерактивные методы

DEVELOPMENT OF COGNITIVE SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATION THROUGH NEUROGAMES

Pakhotnova Elizaveta Sergeevna,

4th-year student

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Kazan, Russia

Abstract. The article is devoted to the development of cognitive skills in primary school children, including children with disabilities, through the use of neurogames. Neuropsychological games are interactive methods aimed at improving attention, memory, thinking, and other cognitive skills. The work analyzes the theoretical foundations of the use of neurogames and their impact on cognitive processes. Special attention is paid to the development of cognitive skills through neurogames with children with disabilities. The results of the study show that the systematic use of neurogames contributes to a significant improvement in cognitive skills in primary school children.

Keywords: cognitive skills, primary school children, neurogames, attention, memory, thinking, interactive methods

Введение

Современное образование ставит перед собой задачу не только обучить детей, но и развить у школьников когнитивные навыки, которые являются основой успешного обучения и адаптации в социуме. Когнитивные навыки включают в себя внимание, память, мышление, восприятие и другие психические процессы, которые формируются в детском возрасте. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития данных способностей.

В частности, А. В. Акбилякова рассматривает методы развития процессов и видов памяти у детей с синдромом дефицита внимания, которые являются частью когнитивных способностей [1].

Нейроигры являются одним из самых эффективных методов развития когнитивных навыков у младших школьников, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Нейроигры – это специально разработанные игры, которые помогают стимулировать работу мозга и способствуют улучшению формирования когнитивных функций. Они основаны на принципах нейропсихологии и включают в себя элементы игровой деятельности, что является одной из деятельностей у младших школьников. Ф. А. Саглам в своей работе проанализировала использование игровых технологий в инклюзивном образовании [2].

Актуальность данной статьи заключается в рассмотрении возможностей использования нейроигр для развития когнитивных навыков у младших школьников, а также детей с ограниченными возможностями здоровья. И предложить практические рекомендации для их внедрения в образовательно-воспитательный процесс.

Изложение основного материала исследования

Когнитивные навыки – это совокупность психических процессов, которые позволяют человеку воспринимать, анализировать, запоминать и использовать информацию. Они включают в себя: внимание, мышление, восприятие и речь. У младших школьников данные навыки находятся в стадии активного формирования, что делает этот возраст особенно важным для их развития. Например, чтобы решить математическую задачу, нужно уметь концентрироваться, запоминать условия, логически мыслить и правильно воспринимать числа.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья развитие когнитивных навыков имеет особое значение, так как у них часто наблюдаются задержки в формировании этих процессов или их искажение. Нейроигры могут стать эффективным методом для коррекции и развития когнитивных способностей у данных детей.

Нейроигры – это интерактивные методы, направленные на стимуляцию работы мозга. Нейропсихологические игры – это не только интересно, но и полезно. Они могут иметь несколько видов: компьютерные, настольные, подвижные.

Основные виды нейроигр включают:

1. Игры на развитие внимания (поиск отличий или предметов, концентрация на звуках).
2. Игры на улучшение памяти (запоминание последовательностей, ассоциативные игры).
3. Игры на развитие мышления: такие игры развивают способность представлять объекты в пространстве.
4. Игры на улучшение восприятия (работа с цветами, формами, текстурами).

У детей с ограниченными возможностями здоровья могут наблюдаться различные нарушения: интеллектуальные, речевые, сенсорные, эмоционально-волевые и другие нарушения. Эти особенности требуют индивидуального подхода к обучению, воспитанию и развитию обучающегося. Традиционные методы обучения могут быть не всегда эффективны, поэтому важно использовать инновационные технологии, такие как нейроигры, которые позволяют учитывать индивидуальные потребности каждого ученика.

Так, для детей с нарушениями зрения можно использовать игры с акцентом на звуковое восприятие, а для детей с нарушениями моторики – игры, не требующие сложных физических действий, или для детей с тяжелыми нарушениями речи использовать игры, больше направленные на визуализацию с минимальным использованием речи. Ф. А. Саглам, Ситдикова Г. Р. рассматривают применение интерактивных методов на уроках в начальной школе, которые в дальнейшем способствуют развитию когнитивных навыков [3].

Исследования показывают, что систематическое использование нейроигр способствует улучшению концентрации внимания, развитию оперативной и долговременной памяти, формированию логического и творческого мышления, повышению скорости обработки информации.

Для детей ограниченными возможностями здоровья нейроигры могут стать ключевым элементом коррекции и развития. Например, у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) нейроигры способствуют улучшению концентрации внимания, а у детей с задержкой психического развития (ЗПР) – ускоренного формирования логического мышления. Кроме того, нейроигры способствуют развитию эмоциональной регуляции, что особенно важно для детей с расстройством аутистического спектра или повышенной тревожностью. В частности, Ф.С. Аиткулова рассматривает влияние арт-терапии, как средство развития эмоционального интеллекта, что является частью когнитивных навыков [4].

Для успешного применения нейроигр в образовательном процессе, в том числе при работе с детьми ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), особенно важно придерживаться следующих принципов. Во-первых, необходимо тщательно подбирать игровой материал, учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребенка. Во-вторых, следует принимать во внимание специфику нозологии, вводить систематическое использование нейроигр, совмещать нейроигры с другими методами обучения и коррекции, мотивировать и поддерживать интерес ребенка. А.Р. Шафикова подчеркивает потенциал игровых методов в развитии коммуникативных навыков, что весьма актуально для социальной адаптации [5].

Выводы

Развитие когнитивных навыков у младших школьников, также детей с ограниченными возможностями здоровья, является одной из основных задач современного образования. Нейроигры представляют собой эффективный инструмент для решения данной задачи, так как они совмещают в себе игровую деятельность и нейропсихологические методы, что способствует повышенному интересу у младших школьников.

Регулярное использование нейроигр, по данным способствует улучшению внимания, памяти, мышления и других когнитивных функций, что положительно сказывается на обучении и адаптации. Для детей с ограниченными возможностями здоровья использование нейроигр это не только улучшение когнитивных навыков, но и возможность почувствовать себя успешным.

Нейроигры представляют собой перспективный инструмент, позволяющий учитывать индивидуальные особенности детей и стимулировать их когнитивное развитие.

Но важно понимать, что нейроигры – это не волшебная таблетка. Чтобы они действительно работали, нужно подходить к использованию с умом: подбирать игры, учитывать индивидуальные особенности, поддерживать интерес и мотивации, а также играть регулярно, но не перегружать ребенка. Кроме того, нейроигры лучше использовать в сочетании с другими методами обучения и коррекции, так от них будет лучший результат.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья нейроигры могут являться важным средством коррекции и развития, помогают преодолевать трудности, связанные с их особенностями. Внедрение нейроигр в образовательный процесс требует включения от педагогов и родителей, а также понимания их значимости и готовности к их внедрению в обучающий процесс и досуговую жизнь ребенка.

Список литературы

1. Акбиякова, А. В. Развитие процессов и видов памяти у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / А. В. Акбиякова // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы Международного форума, Казань, 11–13 марта 2024 года. Казань: Издательство «Познание», 2024. С. 120-126.
2. Саглам, Ф.А. Игровые технологии на уроках английского языка в инклюзивном образовательном пространстве / Ф. А. Саглам // Преемственная система инклюзивного образо-

вания: современное состояние и перспективы развития: материалы XIII Международной научно-практической конференции, Казань, 11–13 марта 2024 года. Казань: «Познание», 2024. С. 271–273. EDN IJYPBA.

3. Саглам, Ф. А., Ситдикова Г.Р. Применение технологий интерактивного обучения иностранному языку в начальной школе / Ф. А. Саглам, Г. Р. Ситдикова // Современное педагогическое образование. 2024. № 2. С. 152–156. DOI 10.56163/2072-2524-2023-2-152-156. EDN RUKWPU.

4. Аиткулова, Ф. С. Методы арт-терапии в развитии эмоционального интеллекта обучающихся в процессе психолого-педагогического консультирования / Ф. С. Аиткулова // Студенческие исследования, идеи и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 28 февраля 2024 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2024. С. 142–144. EDN PJWAPX.

5. Шафикова, А. Р. Развитие коммуникативных навыков младших школьников в условиях инклюзивного образования / А. Р. Шафикова // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы Международного форума, Казань, 11–13 марта 2024 года. Казань: Издательство «Познание», 2024. С. 120–126.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ЛИЦ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пилюгина Елена Радимовна,

старший преподаватель кафедры общей психологии, практической психологии и педагогики
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
г. Казань, Россия
pilyugina@ieml.ru

Сидоренко Анна Владимировна,

магистр
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
г. Казань, Россия

Сулейманов Рамиль Фаилович,

доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, практической психологии и педагогики
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
г. Казань, Россия
souleimanov@ieml.ru

Аннотация. Формирование трудовой мотивации у обучающихся в системе инклюзивного образования является важным фактором их адаптации к будущей профессии. В свою очередь, изменение психологических защит позволяет корректировать трудовую мотивацию. Это новый подход в реализации психолого-педагогических принципов в системе инклюзии. С целью реализации данного подхода было осуществлено исследование. В исследовании приняло участие 59 испытуемых возрасте от 19 до 51 года, имеющих опыт трудовой деятельности. Они распределены по двум независимым выборкам: группа 1 – нормотипичные работающие испытуемые – 30 человек; группа 2 – испытуемые с ОВЗ (из числа участников движения «Абилимпикс», имеющие опыт профессиональной деятельности) – 29 человек. Рекомендована работа с такими защитами как сублимация, альтруизм и предвосхищение: развитие психологической компетенции, повышение осознанности, изучения и присвоения конструктивного опыта реакции, кино- и библиотерапия, содержащие примеры конструктивного поведения для присвоения продуктивных паттернов поведения и эмоциональных реакций, профориентационная работа, направленная на подбор социально значимых профессий.

Ключевые слова: трудовая мотивация, психологическая защита, лица с ОВЗ

RELATIONSHIP OF WORK MOTIVATION AND PSYCHOLOGICAL DEFENSE IN PERSONS WITH DISABILITIES

Pilyugina Elena Radimovna,

Senior Lecturer

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov Kazan, Russia

pilyugina@ieml.ru

Sidorenko Anna Vladimirovna,

Master

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

Suleimanov Ramil Failovich,

Doctor of Psychology, Professor of the Department of General Psychology, Practical Psychology
and Pedagogy

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

souleimanov@ieml.ru

Abstract. Formation of work motivation in students in the inclusive education system is an important factor in their adaptation to the future profession. In turn, changing psychological defenses allows adjusting work motivation. This is a new approach to the implementation of psychological and pedagogical principles in the inclusion system. In order to implement this approach, a study was conducted. The study involved 59 subjects aged 19 to 51 years with work experience. They were divided into two independent samples: group 1 – normotypic working subjects – 30 people; group 2 – subjects with disabilities (from among the participants of the Abilympics movement, with professional experience) – 29 people. It is recommended to work with such defenses as sublimation, altruism and anticipation: development of psychological competence, increasing awareness, studying and appropriating constructive experience of reaction, film and bibliotherapy containing examples of constructive behavior for appropriating productive patterns of behavior and emotional reactions, career guidance work aimed at selecting socially significant professions.

Keywords: work motivation, psychological defense, persons with disabilities

Введение

Профессиональное самоопределение людей с инвалидностью ОВЗ является предметом пристального внимания государства, поскольку трудоустройство людей с инвалидностью считается одним из основных факторов развития личности инвалида и его социальной адаптации. В частности, для них реализуется комплексная программа по поддержке и сопровождению в процессе получения ими профессионального образования. Специально для них разработаны и реализуются органами исполнительной власти в сфере труда и в сфере образования межведомственные программы и мероприятия по проведению профессиональной ориентации. Федеральным Законом от 28.06.2021 № 219-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «О занятости населения в Российской Федерации» и статью 21 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» приняты новые правила квотирования рабочих мест для инвалидов. Согласно документу, если численность работников организации составляет от 35 до 100 человек, то 3 % от их числа должны составлять люди с инвалидностью, если свыше 100 человек – 2-4 %. «С 2015 года в стране развивается движение «Абилимпикс» (по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ОВЗ), которое основной целью имеет выявление наиболее способных и талантливых участников, а также вовлечение их в профессиональное сообщество, профессиональные коммуникации, сопровождение их осознанной трудовой деятельности» [1].

Однако практика показывает, что «проблема трудовой занятости инвалидов и лиц с ОВЗ на сегодняшний день остается в повестке наиболее острых социальных вопросов. Так, результаты опросов и наблюдений за развитием участников «Абилимпикс» в течение 2 лет

показывают, что из 1712 участников чемпионатов по профессиональному мастерству, проживающих в Республике Татарстан, количество трудоустроенных лиц даже при таких условиях социальной поддержки и стимуляции к труду составляет 424 человека, то есть всего $\frac{1}{4}$ часть данного сообщества» [1].

Взаимодействие с инвалидами и лицами с ОВЗ трудоспособного возраста показывает частое явление феномена «психологической инвалидизации», проявляющейся в манифестации рентной установки на жизнь, отсутствия стимулов к полноценной и активной жизни, в нежелании конкурировать с нормотипичными людьми, и, в частности, в отсутствии потребности личностного вклада в общую трудовую задачу. Профессиональное образование и участие в чемпионатах профессионального мастерства являются лишь хорошими предпосылками, но далеко не гарантией успешной трудовой занятости. Все мероприятия разработанных программ сопровождения становятся неэффективными, когда сталкиваются с внутренним саботажем личности трудовой деятельности, что в конечном счете приводит к ее социальной дезадаптации со всеми вытекающим негативными последствиями – деморализацией, пессимизмом, астенией, пассивной агрессией и т. п. Поэтому изучение мотивационной сферы инвалидов и лиц с ОВЗ, и в частности, трудовой мотивации необходимо осуществлять с учетом их специфических проблем, внутриспсихических факторов и личностных процессов. В данной работе мы исследовали взаимосвязь трудовой мотивации лиц с инвалидностью и ОВЗ с механизмами психологической защиты.

Целью работы явилась проверка наличия взаимосвязей между трудовой мотивацией и психологической защитой у лиц с ОВЗ.

Выборка. В исследовании приняло участие 59 испытуемых возрасте от 19 до 51 года, имеющие опыт трудовой деятельности. Они распределены по двум независимым выборкам:

- группа 1 – нормотипичные работающие испытуемые – 30 человек;
- группа 2 – испытуемые с ОВЗ (из числа участников движения «Абилимпикс», имеющие опыт профессиональной деятельности) – 29 человек.

Методики исследования

1. Многофакторный опросник для оценки мотивации трудовой деятельности (Multifactor Inventory of Labor Activity Motivation, MILAM) (Prokhorova, Ovsyannikova, 2017) [4], позволяющий проводить диагностику многофакторной структуры мотивации трудовой деятельности, состоящей из 2 основных показателей – группа положительных (надежда на успех) и отрицательных (избегание неудач) мотивов, всего 25 компонентов.

2. Методика измерения психологической защиты (МИПЗ), основанная на авторской классификации из 20 механизмов психологической защиты, представленной 4 уровнями иерархии (психотическая, инфантильная, невротическая и адаптивная группы) (Пилюгина, 2020; Пилюгина, Сулейманов, 2020) [1, 2].

В качестве методов исследования выбрано тестирование с последующей обработкой данных, с применением корреляционного анализа (критерий Спирмена).

Результаты

Разница более 10 % между выраженностью механизмов защиты у нормотипичных испытуемых и испытуемых с ОВЗ выявилась в пяти механизмах защиты (рис. 1), в том числе, в механизмах инфантильной группы – замещение и компульсивное поведение у лиц с ОВЗ выражено сильнее на 13 % и 21 % соответственно; в механизмах невротической группы – реактивное образование и всемогущий контроль также у лиц с ОВЗ выражены сильнее на 12 % и 25 % соответственно; в механизмах адаптивной группы – предвосхищение у лиц с ОВЗ выражен, напротив, слабее на 14 %. Разницы в психотических механизмах защиты у нормотипичных испытуемых и испытуемых с ОВЗ не выявлено.

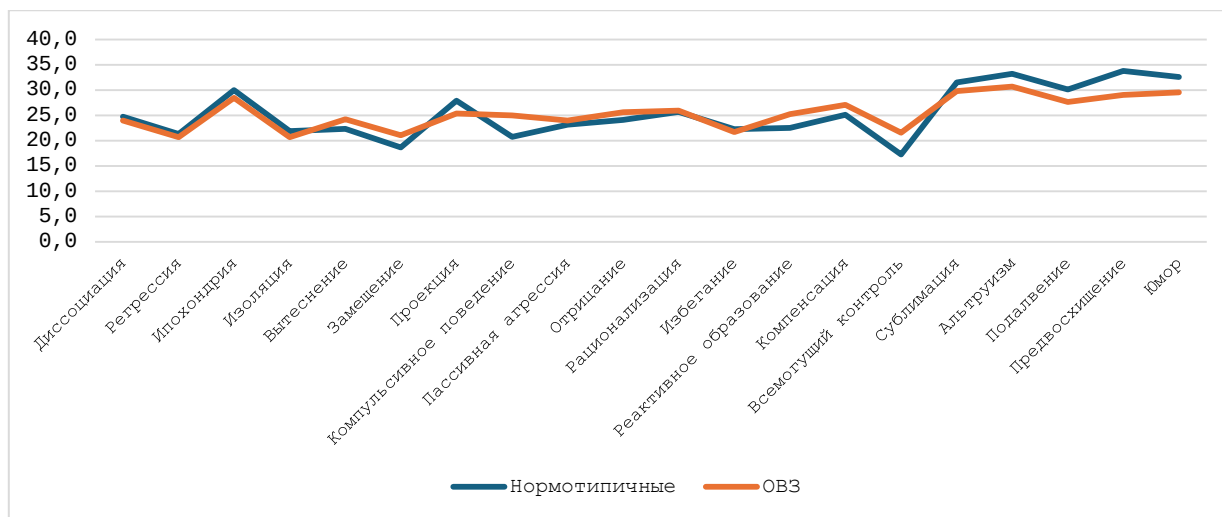


Рис 1. Психологическая защита у нормотипичных испытуемых и у испытуемых с ОВЗ

В трудовой мотивации разница между нормотипичными испытуемыми и испытуемыми с ОВЗ в более 10 % выявлена в группе положительных факторов «надежда на успех», а именно, фактор «стабильная и надежная работа» у лиц с ОВЗ выражен слабее на 11 %, фактор «достижение власти» выражен сильнее на 29 %; в группе негативных факторов «избегание неудачи» у лиц с ОВЗ сильнее выражены факторы «отсутствие карьерного роста» (на 16 %), «поиск помощи, зависимость» (на 13 %) и слабее выражен фактор «нездоровая психологическая атмосфера» (на 13 %).

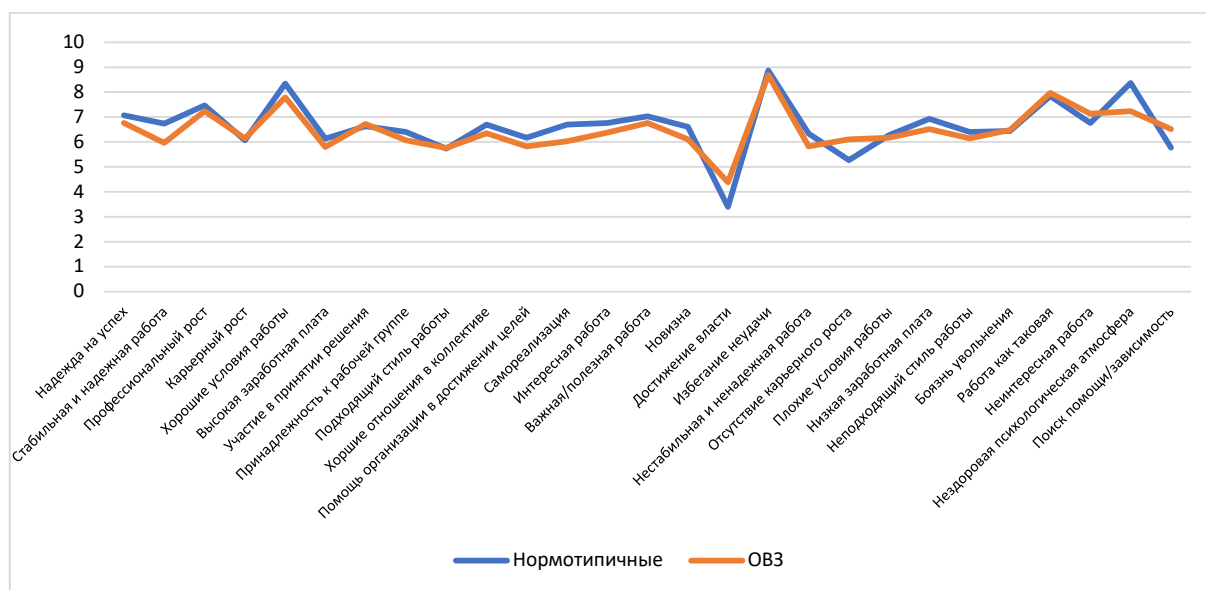


Рис. 2. Трудовая мотивация у нормотипичных испытуемых и у испытуемых с ОВЗ

Интерпретация. Выявлена незначительная разница между нормотипичными испытуемыми и испытуемыми с ОВЗ по выраженности психологической защиты и трудовой мотивации. Конструктивность психологической защиты у лиц с ОВЗ оказалась чуть ниже, чем у нормотипичных испытуемых, так как у нормотипичных сильнее выражен оказался механизм защиты из адаптивной группы, а у лиц с ОВЗ – механизмы инфантильной и невротической групп.

Трудовая мотивация также оказалась чуть более негативной у лиц с ОВЗ – положительных факторов у них оказалось одинаковое количество с нормотипичными, а негативных факторов у лиц с ОВЗ оказалось в два раза больше, чем у нормотипичных.

Разница в выявленных взаимосвязях между трудовой мотивацией и психологической защитой оказалась более существенной – в 2,42 раза, а именно у лиц с ОВЗ выявлено 17 взаимосвязей, у нормотипичных испытуемых – всего 7 взаимосвязей, что указывает на то, что у лиц с ОВЗ психологическая защита может оказывать существенное влияние на трудовую мотивацию.

Исходя из результатов, психотерапевтическая работа с трудовой мотивацией у лиц с ОВЗ может быть эффективной, если она будет направлена на снижение выраженности малоадаптивных механизмов защиты:

- *изоляция*, так как данный механизм обратно коррелирует с положительными факторами мотивации «Профессиональный рост» и «Помощь организации в достижении целей» и прямо коррелирует с негативным фактором мотивации «Отсутствием карьерного роста»;

- *компульсивное поведение*, так как данный механизм обратно коррелирует с факторами мотивации «Стабильная и надежная работа» и «Хорошие условия работы»;

- *замещение*, так как данный механизм обратно коррелирует с фактором мотивации «Помощь организации в достижении целей»;

и на повышение адаптивных механизмов защиты:

- *предвосхищение*, так как он прямо коррелирует сразу с 4 положительными факторами трудовой мотивации «Помощь организации в достижении целей», «Самореализация», «Интересная работа», «Важная/полезная работа»;

- *альтруизм*, так как он прямо коррелирует с положительным фактором мотивации «Важная и полезная работа»;

- *сублимация*, так как он обратно коррелирует с негативным фактором «Отсутствие карьерного роста».

Заключение

Психологическая защита лиц с ОВЗ менее адаптивна, чем у нормотипичных лиц, то есть лица с ОВЗ используют больше псевдокомпенсаций, которые препятствуют реальной оценке ситуации и подавляют проявление продуктивных качеств личности (ответственность, настойчивость, направленность на результат).

У лиц с ОВЗ выявлено почти в 2,5 раза больше взаимосвязей между трудовой мотивацией и психологической защитой, что подтверждает значимость психологической защиты в формировании трудовой мотивации у данной категории лиц.

У положительных факторов трудовой мотивации, таких как «Профессиональный рост» и «Помощь организации в достижении целей», «Стабильная и надежная работа» и «Хорошие условия работы», «Самореализация», «Интересная работа», «Важная/полезная работа», выявлены обратные взаимосвязи с малоадаптивными механизмами защиты (*изоляции, компульсивное поведение, замещение*) и прямые взаимосвязи с адаптивными механизмами (*предвосхищение и альтруизм*). У негативного фактора трудовой мотивации «Отсутствие карьерного роста» выявлена прямая взаимосвязь с малоадаптивным механизмом защиты *изоляция* и обратная взаимосвязь с адаптивным механизмом защиты *сублимация*.

Рекомендации

Психологическую коррекцию лиц с ОВЗ в области трудовой мотивации целесообразно направлять в сторону снижения малоадаптивных механизмов защиты – изоляции, замещения и компульсивного поведения и повышения адаптивных механизмов защиты – предвосхищения, альтруизма и сублимации. В силу того, что данные механизмы сформированы на разных уровнях психического развития (Vaillant, 1994) [5], рекомендации по работе с ними различны.

Так, психотический механизм *изоляция* функционирует на самом глубинном уровне психики, формирование его происходило на ранних этапах онтогенеза и в основе его лежит фрустрированная потребность в безопасности. В этом случае будет целесообразна реализация следующих направлений консультирования:

- обучение положительному самоотношению и принятию других;

- обучение рефлексии, навыкам открытого проявления чувств без причинения вреда другим, осознанию причин и следствия в межличностных взаимоотношениях.
- формирование потребности в саморазвитии (Хухлаева, 2023) [3].

Замещение и компульсивное поведение относятся к механизмам защиты инфантильной группы и обусловлены эмоциональным инфантилизмом. В этом случае также рекомендуется проводить работу, направленную:

- на выявление, фиксацию деструктивных неосознаваемых убеждений и установок, перевод их на уровень осознания;
- корректировку поведенческих паттернов, обучение конструктивным способам совладания и экологичного проживания эмоций без необходимости искажений;
- реалистичное восприятие межличностных отношений, принципов справедливости в распределении прав и обязанностей;
- формирование волевых качеств и чувства ответственности, а также через привитие трудовых навыков.

Адаптивные механизмы защиты сублимация, альтруизм, предвосхищение реализуются на высших психических функциях, подразумевающих силу воли, самоконтроль, предусмотрительность, гуманность и т. п. В этом случае работа должна быть направлена:

- на развитие психологической грамотности, повышение осознанности, изучения и присвоения конструктивного опыта реакции;
- кино- и библиотерапию, содержащую примеры конструктивного поведения в сложной ситуации для присвоения продуктивных паттернов поведения и эмоциональных реакций;
- профориентационную работу, направленную на подбор социально значимых профессий.

Список литературы

1. Пилюгина Е. Р. Двухмерная классификация механизмов психологической защиты // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2020. Т. 2. С. 270-280. URL: <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2020-2-270-280>
2. Пилюгина Е. Р., Сулейманов Р. Ф. Методика измерения психологической защиты // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 2. С. 194-209. URL: <https://doi.org/10.17759/expsy.2020130213>
3. Хухлаева О. В. Психологическое консультирование и психологическая коррекция: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2023. 423 с.
4. Prokhorova M., Ovsyannikova O. Разработка многофакторной методики диагностики мотивации трудовой деятельности // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 1. Р. 73-97.
5. Vaillant G. E. Ego mechanisms of defense and personality psychopathology // Journal of abnormal psychology. 1994. Т. 103, № 1. Р. 44-50. URL: <https://doi.org/10.1037/0021-843X.103.1.44>

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У НАСТАВНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ЛАГЕРЯ

Пиминова Ксения Олеговна,

магистрант

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

kseniapiminova641@yandex.ru

Аннотация. В статье модель программы обучения для наставников, которые будут работать в условиях инклюзивной среды. Обозначены основные модули программы, которые необходимы в данной сфере, а также отмечена роль подобной программы в инклюзивном образовании. Авторы отмечают детей с ограниченными возможностями здоровья как активных участников при взаимодействии коллектива.

Ключевые слова: инклюзивная среда, дети с ограниченными возможностями здоровья, детский оздоровительный лагерь, наставничество, лидерские компетенции

DEVELOPMENT OF LEADERSHIP SKILLS AMONG MENTORS IN AN INCLUSIVE CHILDREN'S CAMP

Piminova Ksenia Olegovna

Master's student

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

Annotation. Work in an inclusive environment. The main modules of the program that are necessary in this area are outlined, and the role of such a program in inclusive education is also noted. The authors note children with disabilities as active participants in the interaction of the team.

Keywords: inclusive environment, children with disabilities, children's health camp, mentoring, leadership competencies

Введение

В нынешних реалиях современное общество ставит для себя задачи, направленные на воспитание и формирование толерантной и ответственной личности, где будут равны все, вне зависимости от особенностей. Ключевым становится внедрение инклюзивной культуры, создание условия для успешной адаптации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе.

Детские оздоровительные лагеря являются уникальной площадкой, где возможна реализация подобных задач. В лагерях, которые адаптированы под инклюзивную среду ключевую роль играют наставники, которые сопровождают детей с особенностями на протяжении всего периода пребывания в лагере. Важно, чтобы наставник обладал лидерскими качествами, мог успешно коммуницировать с особенными детьми и был стрессоустойчив.

Основная часть

В наше время не каждая площадка готова обеспечить все условия для безопасного и продуктивного пребывания детей с ограниченными возможностями здоровья в лагере. Это связано в том числе с неопытностью и с недостаточной квалификацией специалистов-наставников, которые сопровождают особенных детей.

Наставник рассматривается, с одной стороны, как специалист, который передает в процессе работы знания, навыки и установки как более опытному специалисту менее опытному или, с другой стороны, как специальная педагогическая технология, которая гарантирует становление личности будущего специалиста, гармоничного вхождения человека в трудовую деятельность. Данная технология при комплексном подходе станет успешно реализована и в условиях инклюзивной среды.

Стоит отметить, что особенные дети позитивно повлияют на развитие лидерских качеств у наставников. Наставники, работая с детьми с ограниченными возможностями здоровья, смогут развивать лидерские компетенции, которые включают в себя эффективные способы взаимодействия с разными детьми, развивая чувство ответственности и толерантности, способность к управлению командой и принятию решений в различных ситуациях.

Общероссийская организация «Движение Первых» имеет уникальную базу наставников, которые разделяют толерантность и базовые лидерские качества, поэтому было определено развивать для них навыки лидерства в рамках инклюзивной среды.

В детском коллективе с нормотипичными детьми и детьми с особенностями задача наставника организовать коллектив так, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья были не пассивными участниками, а напротив – партнерами по взаимодействию, которые станут объектом для изменения мышления и подхода подрастающего поколения.

Особенные дети ненамеренно заставляют пересмотреть нормотипичных детей и наставников такие понятия как «норма», «помощь» и «лидерство», при этом формируют и развивают в коллективе терпение и эмпатию, критическое мышление, умение поддерживать. При взаимодействии с детьми с ограниченными возможностями здоровья наставники учатся видеть потенциал в каждом ребенке без исключений, забывая обо всех ограничениях.

Для того, чтобы наставник смог преодолеть барьеры во взаимодействии с особенными детьми необходимо создать и реализовать модель для развития лидерских навыков. В основу программы следующие модули:

1. Модуль, который направлен на формирование лидерских качеств конкретно в инклюзивной среде. В данном модуле будут рассмотрены основные принципы и ценности инклюзии, где наставник рассмотрен как лидер.
2. Модуль, развивающие эмпатию и коммуникацию. Работа с эмоциями, развитие качества слушать и слышать, эмоциональный интеллект.
3. Модуль, рассматривающие интерактивные практики: ролевые игры, тренинги, кейс-задачи из педагогической практики.
4. Модуль, которые подразумевает рефлекссию: учиться рефлексии, проводить рефлекссию своей работы, обсуждение опыта с коллегами.
5. Практический модуль включает в себя практику с реальным опытом работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

При развитии лидерских качеств у наставников, которые планируют погрузиться в работу с особенными детьми, важно использовать методы и подходы, которые позволят погрузить в практику через взаимодействие с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Использовать принцип «Равный – равному», когда наставники не только обучают детей, но и учатся у них. Стоит отметить индивидуальные треки роста, чтобы каждый наставник имел возможность для развития отдельных зон. Необходимо обеспечить поддержку для наставников от более опытных коллег и психолога.

Таким образом, детский лагерь, где есть инклюзивная среда – это инструмент для развития и трансформации лидерских качеств наставников. Особенности дети становятся не объектами заботы и попечения, а напротив – активными участниками во взаимодействии команды, где этому способствует наставник с развитыми лидерскими качествами. Программа развития лидерских навыков для общероссийской организации «Движение Первых» направлена не только на развитие лидерских качеств, но и на принятие и разделение ценностей инклюзии.

Список литературы

1. Ахметова, Д. З., Нигматов, З. Г., Челнокова, Т. А., Юсупова, Г.В., Морозова, И. Г. Педагогика и психология инклюзивного образования / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов и др.; под ред. Д. З. Ахметовой. Казань: Издательство «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. 204 с.
2. Аносова Т. А., Лобанова Е. В. Потенциал дополнительного образования в реализации инклюзии детей // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 5(102). С. 199–202.

3. Бартошек, И. Ф. Теория, проблемы и типология лидерства в детском движении и ученическом самоуправлении / И. Ф. Бартошек // Психология, социология и педагогика. 2018. № 4(79). С. 3.

4. Березина, И. В., Андреева, Н. А. Наставничество как форма психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Научные исследования. 2022. С. 8-9.

5. Новодворцева, М. Р. Реабилитация детей-инвалидов в условиях летнего лагеря / М. Р. Новодворцева. – Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). Т. 0. Санкт-Петербург: СатисЪ, 2014. С. 211-213.

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У НАСТАВНИКОВ ОБЩЕРОССИЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ «ДВИЖЕНИЕ ПЕРВЫХ» В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ЛАГЕРЯ

Пиминова Ксения Олеговна,

магистрант

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

kseniapiminova641@yandex.ru

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают аспекты, которые подразумевают создание достаточных условий для комфортного пребывания ребенка с ограниченными возможностями здоровья в детском оздоровительном лагере. Речь не только о специальном организованном пространстве, но и о психолого-педагогическом сопровождении особенных детей достаточно квалифицированными наставниками общероссийского движения «Движение Первых». Наставники, которые обладают не только навыками и знаниями в области инклюзивной среды, но и в достаточной степени имеют развитые лидерские навыки. Авторы обращают внимание на взаимосвязь наставничества в детских лагерях, организации «Движение Первых» и инклюзивной среды.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, детский оздоровительный лагерь, наставничество, лидерские компетенции

DEVELOPMENT OF LEADERSHIP SKILLS AMONG MENTORS OF THE ALL-RUSSIAN MOVEMENT «MOVEMENT OF THE FIRST» IN AN INCLUSIVE CHILDREN'S CAMP

Piminova Ksenia Olegovna,

Master's student

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

Annotation. In this article, the authors consider aspects that imply the creation of sufficient conditions for a comfortable stay of a child with disabilities in a children's health camp. It is not only about a specially organized space, but also about psychological and pedagogical support of special children by sufficiently qualified mentors of the all-Russian movement "Movement of the First". Mentors who have not only skills and knowledge in the field of an inclusive environment, but also have sufficiently developed leadership skills. The authors draw attention to the relationship between mentoring in children's camps, the organization "Movement of the First" and an inclusive environment.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, children's health camp, mentoring, leadership competencies

Введение

В современных реалиях для детей и их родителей существует огромный выбор лагерей с различными профилями. Это могут быть такие профили, как: спортивные, творческие, языковые и другие лагеря. Наш мир адаптируется под различные факторы и стали развиваться в том числе лагеря для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Стоит задуматься, что для особенных детей нужны особые условия для комфортного и безопасного пребывания ребенка с ограниченными возможностями здоровья в детском оздоровительном лагере. Начиная с обеспечения доступности пространства и заканчивая обеспечением доступности таких услуг, как образовательная и воспитательная программа, психологический комфорт.

То, что казалось бы «нормальным» и «комфортным» для нормотипичного ребенка, может стать поводом для стресса и тревоги у особенного ребенка.

Основная часть

Дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в специальных условиях, например, в особой организации пространства. В случае, если ребенок слепой или слабовидящий для него необходимо использовать контраст, рекомендуется использовать зонирование с разнообразием фактур и материалов. Для слабослышащего или глухого ребенка необходимо проводить образовательную и досуговую деятельность так, чтобы ребенок всегда видел лицо говорящего, всегда предоставлять тестовую информацию на бумажном или электронном носителе. В случае, когда у ребенка нарушение опорно-двигательного аппарата важна организация пространства: отдыха, обучения, питания, личной гигиены. Стоит задумываться об удобстве и безопасности передвижения ребенка с особенностями.

Для каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья есть ряд требований и рекомендация для организации пространства, но для каждой из нозологий необходимо специальное психолого-педагогическое сопровождение. Отправляя ребенка в детский лагерь, родитель должен быть уверен, что для него будут организованы соответствующие условия для комфортного пребывания и он будет в безопасности как физически, так и морально.

Не менее важно собрать команду квалифицированного персонала для инклюзивного лагеря. Команда наставников должны знать теоретические аспекты особенностей инклюзивных лагерных смен, а также применять свои приобретенные знания на практике.

Эффективная подготовка будущих наставников для работы в инклюзивной среде возможна только в том случае, если происходит процесс внедрения комплексных программ с учетом всех особенностей инклюзии. Для продуктивной подготовки необходимо наличие образовательной программы для наставников, в рамках которой на протяжении всего обучения существует наставничество от лица более опытных специалистов, которые смогут поделиться опытом и успешными практиками. Рекомендуется проводить обучение в командном взаимодействии, но мы не исключаем индивидуальное консультирование. В период обучения мы будем использовать такие методы и подходы, как трениговая работа в команде, кейс-методы, игровые технологии и рефлексия. Обучение представляет собой различные форматы освоения знаний с применением их на практике. В рамках программы подготовки наставников к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья при детском оздоровительном лагере мы определим уровень лидерских компетенций наставников на период начала обучения и при его завершении, чтобы выявить эффективность программы.

По уже проведенному исследованию немецкого психолога К.Левина, который выделил три основных стиля лидерства в коллективе: авторитарный, демократический и либеральный. Для нас наиболее подходящим является демократический стиль управления коллективом от лица наставника. Важно, чтобы наставник был для особенного ребенка не только в роли педагога, но и стал для него старшим товарищем, который сможет повести за собой команду – из этих побуждений мы считаем целесообразным развивать лидерские навыки в наставниках.

Наставник сможет обладать навыками для поддержания крупных и малых групп детей и каждого в отдельности ребенка, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья, в построении ими собственных социальных отношений в обществе, в преодолении

организационных трудностей и результативное применение детских объединений для разумного социального воспитания.

Работа с особенными детьми при детском оздоровительном лагере предоставляет наставникам уникальную возможность попробовать себя в роли инициатора и организатора в различных областях деятельности, тем самым развивая лидерские навыки.

На территории Российской Федерации существует и развивается общероссийская организация «Движение Первых». Деятельность организации направлена на воспитание инициативных и социально-ответственных детей. Одной из ключевых задач организации является формирование и развитие позитивного инклюзивного общества. В подобном обществе все дети будут чувствовать себя «на равных». Каждый сможет принимать участие в образовательных и воспитательных мероприятиях в рамках школы, учреждений дополнительного образования и даже в детском оздоровительном лагере.

Наставники организации «Движение Первых» играют ключевую роль в развитии позитивной инклюзивной культуры среди детских сообществ. Наставники-водители осуществляют воспитательную функцию, в том числе они занимаются формированием толерантности, навыков успешного взаимодействия в инклюзивной среде в рамках детского сообщества при командном взаимодействии.

Переходя к заключению, стоит отметить, что наличие лидерских качеств у наставников крайне важны в воспитании детей для формирования позитивной инклюзивной культуры среди подрастающего поколения. Развитие лидерских качеств у наставников позволяет им в дальнейшем эффективно работать с детьми, в том числе с детьми с особыми потребностями, руководить группой и создавать позитивную и комфортную среду для каждого ребенка и коллектива в целом.

Для эффективного формирования и развития подобных качеств необходим комплексный подход с использованием современных технологий, методик и подходов. Внедрение данных технологий позволит подготовить наставников общероссийской организации «Движение Первых» к работе в условиях детских оздоровительных лагерей и усовершенствует их навыки в области взаимодействия с разными детьми.

Список литературы

1. Ахметова, Д. З., Нигматов, З. Г., Челнокова, Т. А., Юсупова, Г. В., Морозова, И. Г. Педагогика и психология инклюзивного образования / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов и др.; под ред. Д. З. Ахметовой. Казань: Издательство «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. 204 с.
2. Бартошек, И. Ф. Теория, проблемы и типология лидерства в детском движении и ученическом самоуправлении / И. Ф. Бартошек // Психология, социология и педагогика. 2018. № 4 (79). С. 3.
3. Березина, И. В., Андреева, Н. А. Наставничество как форма психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Научные исследования. 2022. С. 8-9.
4. Голованов В. П. Инклюзивный потенциал современного дополнительного образования детей / В. П. Голованов // Дополнительное образование и воспитание. 2015. №1. С. 3-7.
5. Третьякова, Н. В. // Образование и наука. 2019. № 3. С. 93–119. Насырова Э. Ф., Муллер О. Ю. Технологии работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в условиях сетевой формы реализации дополнительных общеразвивающих программ: учеб.-метод. пособие. Сургут:, 2019. 60 с.

СОВРЕМЕННЫЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Ратнер Фаина Лазаревна,

доктор педагогических наук, профессор
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Россия
Faina.ratner@yandex.ru

Сигал Наталья Германовна,

кандидат педагогических наук, доцент
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Россия
sigaln@mail.ru

Аннотация. В статье освещаются ключевые вопросы, связанные с научными взглядами отечественных и зарубежных ученых о миссии, целях и задачах инклюзивного образования в современном мире, обосновываются и систематизируются ключевые компетенции современного учителя инклюзивного класса, анализируются и выделяются типичные барьеры в подготовке педагогов к осуществлению идеи инклюзии в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, учитель, особые образовательные потребности. инклюзивный класс, инклюзивная компетенция

MODERN PORTRAIT OF AN INCLUSIVE CLASSROOM TEACHER: RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE

Ratner Faina Lazarevna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russia

Sigal Natalia Hermanovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russia

Abstract. The article highlights key issues related to the scientific views of domestic and foreign scientists about the mission, goals and objectives of inclusive education in the modern world, substantiates and systematises the key competences of a modern teacher of an inclusive classroom, analyses and highlights typical barriers in preparing teachers to implement the idea of inclusion in professional activities.

Key words: inclusive education, teacher, special educational needs. inclusive classroom, inclusive competence

В настоящее время наблюдается очевидное изменение фокуса научных взглядов ученых на вопросы инклюзивного образования, его миссии, целях и задачах в обществе, в мире. Если еще в первом десятилетии XXI века доминирующее число исследований теоретического и прикладного характера в мировом поле педагогики было сконцентрировано на вопросах о необходимости и целесообразности феномена «инклюзия», особенно в странах, обладающих масштабным и успешным опытом в реализации интеграционных процессов в образовании (Великобритания, Германия, Канада, Соединенные Штаты Америки и др.), то сегодня мировым педагогическим сообществом значимость социокультурной и педагогической инклюзии, в целом, не подвергается сомнению. Финальным аккордом в завершении дискуссий по данной проблематике может служить общепризнанность инклюзивного образования в ка-

честве одной из ведущих образовательных парадигм большинством стран мира. Так, если говорить о России, то уже к 2014 году в стране была создана целостная законодательная база для интеграции идеи инклюзии в систему общего образования. Однако, как показывает практика, именно проблемы, связанные с практической реализацией данного процесса, особенно относительно роли и места учителя в нем, целей, задач и необходимых профессиональных компетенций, по-прежнему носят широких дискуссионный характер и являются краеугольным камнем множества современных научных исследований во всем мире. По нашему мнению, успех в достижении заявленных целей и задач инклюзии, как в образовании, так и в обществе в целом, напрямую зависит от своевременности и глубокого научного осмысления накопленного теоретического и практического опыта разных стран в аспекте современного портрета учителя инклюзивного класса, что и обусловило выбор темы данного исследования.

Как было уже отмечено выше, актуальность поиска новых векторов в подготовке и повышении квалификации учителей для осуществления профессиональной деятельности в условиях инклюзии неоспорим. В России, как и за рубежом, проводится большая работа по различным направлениям решения данного вопроса, в частности, обеспечения способности и готовности учителей оказывать необходимые помощь и поддержку детям с особыми образовательными потребностями (далее – дети с ООП). Вместе с тем, нередко поиск инновационных решений концентрируется на формировании и развитии отдельных профессиональных компетенций, отражающийся в содержании основных и дополнительных образовательных программах, тогда как изучение более полувекового опыта зарубежных стран и наметившиеся тенденции к сотрудничеству между странами во втором десятилетии XXI века по проблеме инклюзивного образования, позволяют нам сделать вывод о том, что именно недостаточно разработан комплексный подход к «образу» современного педагога инклюзивной школы (класса), основополагающим стержнем которого должна стать гуманистическая устремленность учителя к воплощению в жизнь идеи инклюзии и ее ценностей.

Как отмечают некоторые российские ученые, сущность профессиональной готовности педагога заключается в его способности осуществлять целенаправленный процесс обучения и воспитания детей в новых условия – условиях инклюзивного образования [1], которые, прежде всего, выполнение профессиональной деятельности в решении целого комплекса задач, которые условно можно разделить по следующим направлениям: научно-теоретическое, информационно-просветительское, организационно-управленческое, консультативное, учебно-методическое, коррекционно-развивающее и превентивное. Данные векторы существенным образом меняют цели и задачи в работе педагога, которые должны быть максимально направлены на создание целостной инклюзивной среды, в условиях которой предусмотрены и функционируют все возможные ресурсы для успешной социализации и адаптации каждого ребенка в классе, особенно детей с ООП.

Важно отметить, что широкий круг особых образовательных потребностей детей и является, с одной стороны, «эпицентром» для разработки педагогических стратегий реализации инклюзии, с другой стороны, отправной точкой для расширения круга педагогических задач, с точки зрения, оказания своевременной и необходимой помощи и поддержки таким детям в качественном усвоении программных требований, как, например:

- преодоление социальных и эмоциональных барьеров;
- формирование и развитие социально-коммуникативных навыков;
- планирование и проведение коррекционно-развивающей работы;
- прогнозирование и профилактика трудностей в обучении;
- мониторинг динамики развития ребенка;
- помощь в выборе индивидуального образовательного маршрута [2].

Однако изучение масштабного опыта зарубежных стран позволил выявить типичные трудности, которые, по нашему глубокому убеждению, имеют чрезвычайно важное прогностическое значение для разработки программ профессиональной подготовки будущих учителей и поствузовского образования: стереотипность мышления и доминирующей роли специального педагога в воспитании и обучении «особых» детей; несогласованность в интерпре-

тации термина «особые образовательные потребности»; узкий взгляд на необходимость изменений в организационной структуре школы, но не затрагивающий аксиологического и общекультурного аспектов инклюзии. Все это и не только, как правило, приводит к повышению тревожности у всех участников инклюзивного процесса, включая педагогов, родителей и самих обучающихся [3].

Опыт зарубежных стран, где интеграционные процессы получили свое развитие еще в начале прошлого столетия, что одним из «камней преткновения» является устойчивое противостояние между системами специального и общего образования, обусловленное сложившемся разделением данных систем в вопросах обучения и воспитания детей с ООП на протяжении практически всего периода развития педагоги до момента радикальных изменений в обществе, связанные с продвижением идеи инклюзии. На наш взгляд, во многом сложность в решении данного вопроса заключается еще и в том, что нередко речь идет о том, кто из педагогов выполняет главную функцию в процессе совместного обучения детей, тогда как реализация инклюзивного образования диктует необходимость изменения взгляда в сторону осуществления междисциплинарного сотрудничества между всеми участниками данного процесса, в котором каждый оказывает необходимые помощь и поддержку друг другу, объединенные ключевой целью – создание условий для дальнейшей успешной социальной интеграции всех детей, и особенно детей с ООП, в общество. Соответственно, научно-теоретическое осмысление проблемы «образа» современного учителя инклюзивного класса, основанное на систематизации и интеграции зарубежного и отечественного опыта, на наш взгляд, является актуальным и своевременным для выработки центральных стратегий к повышению уровня готовности учителей к реализации идеи инклюзии в повседневной практике профессиональной деятельности. Так, в их совместной работе особенно важным является их единение общей идеей в достижении успеха ребенком в данном процессе и разделении ответственности за его результаты, а также актуализация их профессиональных компетенций, совершенствование профессионального мастерства.

Широкий круг задач, поставленных в настоящее время перед педагогами, смещает фокус научных исследований на более глубокое научно-практическое изучение вопросов, связанных с инклюзивной компетенцией, которую, по нашему мнению, можно рассматривать, как концентрацию педагогических компетенций, центральным звеном которой является готовность действовать в соответствии с ценностями инклюзии и своевременно представить практический ответ на вопрос «как» в процессе совместного обучения детей в инклюзивном классе, то есть обладать особой методико-дидактической компетенцией.

Проведенный анализ научных источников позволил сделать вывод о том, что поиск идеального «портрета» современного учителя, как и идеальной модели инклюзивной школы не продуктивен и может только затягивать своевременное решение поставленных перед системой образования задач, так как путь каждой школы уникален и ценен накапливаемым педагогическим опытом, успешными и менее эффективными результатами, которые и являются необходимыми для проектирования перспективного плана развития, как инклюзивной школы, так и обновления содержания профессиональной подготовки учителя инклюзивного класса. Кроме того, как показывает практика, ориентиром во всем предпринимаемых мерах должен стать ответ на вопрос: Как и каким образом осуществляемые преобразования отразятся на достижении всеми участниками инклюзивного В частности, задаваясь данным вопросом учитель инклюзивного класса как центральная фигура в воплощении идеи инклюзии, должен не только обладать хорошо развитой способностью к рефлексии, но и систематически проводить ее, тем самым выстраивая дальнейший путь своего личностного и профессионального самосовершенствования в следующих аспектах своей инклюзивной компетенции:

- аксиологический аспект (признание ценности каждого ребенка, положительное отношение к инклюзии, направленность на развитие его личности и др.);
- мотивационно-волевой аспект (гуманистическая устремленность к эффективному обучению детей с ООП, объективное мнение об учебных возможностях и образовательных потребностях детей, осознание уровня ответственности, сосредоточенности и др.);

– организационно-деятельностный аспект: (готовность к практическому внедрению теоретических положений инклюзии в ежедневную педагогическую практику, разработке индивидуального образовательного маршрута на основе диагностических данных, владение инклюзивными технологиями и др.);

– рефлексивно-оценочный аспект (проведение непрерывного мониторинга уровня своей методической компетенции в достижении поставленных задач инклюзивного процесса, эффективности используемых инклюзивных технологий, в прогнозировании результатов, отбора наиболее эффективных стратегий, методов и средств в обучении и воспитании всех детей, особенно детей с ООП и др.).

Таким образом, в заключении следует еще раз подчеркнуть, что эффективность инклюзии в комплексе проводимых модификаций должны рассматриваться не только с точки зрения их количественной оценки, а в большей степени с точки зрения их качества. Поскольку в процессе инклюзивного образования каждая деталь практической работы требует анализа того, как предпринимаемое действие в определенном контексте способствует расширению границ инклюзии, ее социокультурное и педагогическое продвижение в общество, отвечает образовательным потребностям детей, обеспечивает их стабильный прогресс в различных сферах их личности и академических достижениях и успешной инклюзии в общество. Соответственно, и проблема готовности современного учителя к реализации инклюзивного образования выводит на первый план вопрос о необходимости создания гибкой системы профессиональной подготовки будущих учителей, способных успешно осуществлять свою профессиональную деятельность в соответствии с широким диапазоном образовательных потребностей детей инклюзивного класса.

Список литературы

1. Самарцева Е. Г., Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. Г. Самарцева. Орел, 2012. 185 с.

2. Сюрвасева Е. Н., Психолого-педагогическое сопровождение развития детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями / Е. Н. Сюрвасева // Прикладная психология на службе развивающейся личности: сб. научных статей XV научно-практической конференции с международным участием, 9-10 февраля 2017 г; под науч. ред. Р. В. Ершовой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный ун-т, 2017. С. 233–237.

3. Сигал Н. Г. Инклюзия сегодня: за и против / Н. Г. Сигал. Казань: Отечество, 2017. 200 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ

Рахматуллина Кадрия Наилевна,

Заведующий

МБДОУ «Детский сад № 119»

г. Казань, Россия

Rkad71@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются основные условия реализации инклюзивного образования, связанные с необходимостью создания в образовательной организации специальных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: образование, право на образование, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями

ORGANIZATION OF INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION IN A PRESCHOOL

Rakhmatullina Kadriia Nailovna,
head of kindergarten
MBDOU "Kindergarten No. 119"
Kazan, Russia

Abstract: the article discusses the main conditions for the implementation of inclusive education, related to the need to create special conditions in an educational organization for teaching children with disabilities.

Keywords: education, the right to education, inclusive education, children with disabilities

Инклюзивное образование в дошкольных учреждениях: стратегии создания равных возможностей.

Современная образовательная система переживает трансформацию, смещая акцент в сторону гуманизации и индивидуализации обучения. Особое внимание уделяется поддержке детей с особыми образовательными потребностями (ООП), что делает инклюзию не просто трендом, а необходимостью. Родители детей с особенностями развития все чаще выступают за их включение в общеобразовательную среду, справедливо полагая, что взаимодействие со сверстниками способствует социализации и раскрытию потенциала. Однако успех инклюзивной модели зависит от системных изменений в организации педагогического пространства.

Ключевым аспектом адаптивной среды в дошкольном пространстве является – эффективность инклюзивного подхода в дошкольных учреждениях определяется умением трансформировать предметно-пространственную среду в инструмент развития. Речь идет не только о физической доступности (пандусы, тактильные дорожки), но и о создании многофункциональных зон, стимулирующих познавательную активность. Например, сенсорные уголки с материалами разной фактуры помогают детям с расстройствами аутистического спектра регулировать эмоции, а интерактивные панели развивают моторику у тех, кто испытывает трудности с координацией. Важно, чтобы каждый элемент среды позволял ребенку выбирать деятельность по интересам, экспериментировать и учиться через игру, постепенно формируя навыки саморегуляции под тактичным руководством педагога.

Роль междисциплинарного взаимодействия. Инклюзия требует перехода от традиционной «вертикальной» модели образования к горизонтальной, где родители, дефектологи, психологи и воспитатели действуют как единая команда. Примером может служить внедрение регулярных консилиумов, где анализируются прогресс и трудности каждого ребенка, корректируются индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ). При этом критически важно вовлекать семьи в процесс: мастер-классы по арт-терапии или совместные проекты (например, создание «Книги добрых историй» группы) разрушают барьеры, показывая, что различия – не препятствие, а ресурс для взаимного обогащения.

Адаптированные программы выступают балансом стандартов и гибкости.

ФГОС ДО задает рамки для разработки адаптированных программ, но их реализация требует творческого подхода. Например, для детей с нарушениями речи вводится акцент на визуализацию информации через пиктограммы, а для дошкольников с ДЦП – чередование видов активности каждые 10–15 минут. Программа не должна дублировать общеобразовательную, сократив объем материала; вместо этого она перестраивается с упором на практико-ориентированные задания. Так, изучение темы «Времена года» может включать не только беседы, но и создание тактильного лэпбука, где ребенок с ОВЗ взаимодействует с природными материалами, развивая сенсорное восприятие параллельно с коммуникативными навыками.

Этические и управленческие вызовы. Один из ключевых парадоксов инклюзии – необходимость предоставления специальных условий без нарушения принципа равноправия. Решение кроется в персонализации: если нормотипичным детям достаточно групповых занятий, то для ребенка с синдромом Дауна педагог дополняет их индивидуальными сессиями с логопедом, не изолируя его от коллектива. Управление таким процессом требует четкой координации:

- Научно-методический совет – разрабатывает критерии оценки инклюзивных практик.
- ПМПк – определяет ресурсы для сопровождения.
- Педагогический состав – внедряет дифференцированные методы.
- Родительский комитет – обеспечивает обратную связь и поддержку.

Инклюзия является философией общества. Важно понимать, что инклюзия – не просто «включение в занятия», а перестройка всей образовательной экосистемы. Она учит детей эмпатии: когда дошкольник помогает сверстнику на коляске построить башню из кубиков, он усваивает ценности сотрудничества. Родители, видя, как их «особый» ребенок осваивает бытовые навыки в инклюзивной группе, пересматривают стереотипы о его возможностях. Для педагогов это вызов, заставляющий отойти от шаблонов: использовать технологии дополненной реальности для объяснения сложных понятий или внедрять «тихие часы», когда любой воспитанник может отдохнуть в сенсорной палатке.

Таким образом, инклюзивное образование – это мост от изоляции к участию. Оно трансформирует не только детей, но и взрослых, показывая, что разнообразие – естественная часть человеческого опыта. Успех зависит от готовности общества меняться: инвестировать в обучение тьюторов, развивать ресурсные центры для педагогов, популяризировать истории успеха. Только тогда детский сад станет не «камерой хранения», а лабораторией, где выращиваются семена толерантности и уважения.

Список литературы

1. Инклюзивное образование в ДОУ // Справочник руководителя дошкольного учреждения. № 10. 2011.
2. Самсонова Е.В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. Методические рекомендации / Е. В. Самсонова, Т. П. Дмитриева, С. И. Сабельникова, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, А. С. Аркелян. М., 2012.
3. Зайцев Д. В. Образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями // Интернет-ресурс информационно-аналитический портал SocPolitika.ru. URL: <http://www.socpolitika.ru/rus/conferences>
4. Инклюзивное образование // Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду: М., Центр «Школьная книга», 2010.
5. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. М.: Просвещение, 2005. 272 с.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Русинова Ангелина Витальевна,

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
г. Казань, Россия
angelinarrus216@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается значимость и влияние эмоционального интеллекта на развитие учащихся начальной школы. Анализируются методы и подходы, способствующие формированию эмоционального интеллекта в процессе обучения, включая ролевые игры, арт-терапию и групповые проекты. Представленные результаты подчеркивают необходимость интеграции эмоционального интеллекта в образовательный процесс, что способствует успешной социализации и повышению успеваемости детей.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, младшие школьники, социальная адаптация, образовательный процесс, психоэмоциональное здоровье, инклюзивное образование

DEVELOPING THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Rusinova Angelina Vitalievna,

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Kazan, Russia

angelinarrus216@mail.ru

Abstract. This article examines the importance and impact of emotional intelligence on the development of elementary school students. The methods and approaches that contribute to the formation of emotional intelligence in the learning process, including role-playing games, art therapy and group projects, are analyzed. The presented results emphasize the need to integrate emotional intelligence into the educational process, which contributes to successful socialization and academic achievement of children.

Keywords: emotional intelligence, primary school students, social adaptation, educational process, psycho-emotional health, inclusive education

Усиление эмоциональных компетенций у детей начальной школы в среде с инклюзивным образованием становится критическим аспектом в сферах образования и детской психологии, подчеркивая ключевую роль этого жизненного этапа в развитии социальной принадлежности и коммуникативных умений. Способность к эмпатии, регуляции собственных чувств и пониманию эмоций окружающих является центральным элементом эмоционального интеллекта. В современной образовательной среде, включая инклюзивное образование, акцентируется на повышении эмоциональной осведомленности и грамотности, поскольку они напрямую влияют на успеваемость, социальную адаптацию и ментальное состояние учащихся.

В публикации А. З. Маулиевой тщательно анализируются характеристики и механизмы формирования эмоционального интеллекта у учащихся начальных классов, предоставляя глубокий аналитический взгляд на предмет. Это исследование представляет значительный интерес для специалистов в области образования, психологии и воспитателей, а также для родителей, ставящих целью культивирование и поддержку развития эмоционального интеллекта у детей [2].

Эмоциональный интеллект охватывает несколько важных аспектов: осознание собственных эмоций, управление ими, понимание чувств других и развитие межличностных связей. В среде с инклюзивным образованием способность анализировать и принимать свои эмоции способствует развитию положительного восприятия себя и собственной ценности. Регуляция эмоций предполагает контроль над эмоциональными реакциями и адаптацию к новым обстоятельствам, что особенно важно в условиях разнообразия учащихся. Понимание эмоций окружающих и способность к эмпатии лежат в основе социальной осведомленности, что имеет особое значение в инклюзивном образовании. Развитие социальных умений, включая коммуникацию и построение отношений, играет ключевую роль в успешной социализации в среде с инклюзивным образованием. Эти навыки приобретают особую значимость в младших классах, когда дети активно учатся взаимодействовать в социальной среде, овладевая принципами социального взаимодействия.

Подчеркнуть значимость культивирования эмоционального интеллекта в начальной школе в среде с инклюзивным образованием нельзя переоценить. Академические исследования выявили, что ученики, обладающие высоким уровнем эмоциональной осознанности, демонстрируют лучшие академические результаты. Это объясняется их способностью эффективно управлять эмоциональным стрессом, что особенно актуально в условиях инклюзивного образования. Эмоциональный интеллект способствует повышению концентрации внимания и мотивации к учебе, что является ключевым для усвоения образовательного материала как для обычных учащихся, так и для детей с особыми образовательными потребностями в

среде с инклюзивным образованием. Авторы Г. Р. Юсупова, Э. Ф. Исмагилова, Ф. А. Саглам в своей статье обосновывают необходимость разработки методик для улучшения эмоционального интеллекта среди младших школьников. Исследования этих авторов доказывают эффективность применения таких методов для повышения эмоциональной компетентности учащихся. Более того, школьники с развитыми эмоциональными умениями проявляют большую адаптивность к социальным испытаниям и конфликтам, что способствует снижению уровней агрессии и эмоционального напряжения [5].

Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников в среде с инклюзивным образованием может быть стимулировано применением разнообразных педагогических техник и стратегий. В частности, игровые методы, коллективные проекты и диалоги по поводу чувств оказываются особенно результативны в контексте инклюзивного образования. Использование игровых практик, включая ролевые игры, обеспечивает учащимся возможность глубже осмыслить и анализировать собственные эмоции и повысить уровень эмпатии, погружаясь в разнообразные социальные контексты. Преподаватели, работающие в среде с инклюзивным образованием, в свою очередь, могут внедрять методы, базирующиеся на драматизации, чтобы облегчить процесс понимания учащимися переживаний персонажей, а также последствий их эмоциональных реакций. Такой подход не только способствует глубокому осмыслению эмоций, но и учит школьников адекватному выражению своих чувств, что является ключевым элементом эмоциональной компетентности в условиях инклюзивного образования.

Коллективные задачи в среде с инклюзивным образованием выступают в качестве эффективного средства для укрепления эмоционального интеллекта. На практике, через разнообразные варианты групповых упражнений, дети приобретают ключевые коммуникативные навыки, включая способность активного слушания и уважения чужих точек зрения, что особенно важно в контексте инклюзивного образования. Такие взаимодействия не только содействуют построению прочных дружеских отношений и взаимному доверию, но и создают благоприятную обстановку для эмоциональной опоры в процессе образования. В процессе групповых занятий как в традиционной образовательной среде, так и в среде с инклюзивным образованием у детей развивается способность идентифицировать как собственные, так и чужие эмоции, повышая их социальную перцепцию. Этот опыт становится основой для успешного общения и сотрудничества среди учащихся, что особенно ценится в инклюзивном образовании. Как только эмоциональное состояние учащихся адаптируется и настраивается на активное обучение, шаг в направлении освоения новых академических знаний становится возможным. Ф.А. Саглам подчеркивает роль учебного процесса в формировании основ образовательной деятельности среди младших школьников, подробно анализируя его значительность [3].

Вовлечение в диалог о чувствах в учебной обстановке, особенно в среде с инклюзивным образованием, критически важно для развития эмоционального разума учащихся. Педагоги способствуют созданию среды для глубоких бесед о личных переживаниях и эмпатии к ощущениям других, что позволяет учащимся углублять свой словарь в области эмоций и понимание чужих эмоциональных реакций. Это обучает их идентифицировать различные эмоции и находить адекватные способы выражения своих чувств, обогащая их личный эмоциональный опыт. В области обучения, особенно в контексте инклюзивного образования, научные исследования занимают центральное место в культивировании эмоционального интеллекта у детей начальной школы. Заинтригованный и вовлеченный ученик активно проявляет свои чувства в процессе изучения, что дает взрослым возможность лучше понимать его и разрабатывать более эффективные стратегии образования в среде с инклюзивным образованием.

Для того чтобы разобраться в способах пробуждения и удержания интереса у детей, а также для адекватной оценки их эмоциональных откликов, рекомендуется ознакомиться с публикацией «Организация исследовательской деятельности младших школьников», автором которой является Саглам Х. Х. Этот источник содержит детальное изложение различных

стратегий и методик, направленных на стимулирование желания детей к изучению нового, развитие их независимости и способности к эмоциональному самовыражению [4].

К тому же, активное участие родителей в формировании эмоционального интеллекта ребенка в среде с инклюзивным образованием играет ключевую роль. Взрослые могут стимулировать детей делиться своими переживаниями, демонстрируя адекватные методы выражения чувств. Систематическое обсуждение происходящих событий, выяснение причин их негативных или положительных эмоций способствует осознанию ребенком его внутреннего мира, а тем самым повышает его эмпатию и коммуникативные умения, что особенно важно в условиях инклюзивного образования. Постоянное внедрение таких диалогов в жизнь семьи укрепляет эмоциональные узы между родителями и детьми, что является важной опорой в процессе развития эмоционального интеллекта, как в обычной образовательной среде, так и в среде с инклюзивным образованием.

Таким образом, усовершенствование эмоциональной разумности у учеников начальной школы в среде с инклюзивным образованием является комплексным заданием, включающим усилия учителей, родителей и общественности. Этот навык не только облегчает процесс обучения, но и способствует развитию устойчивых социальных связей и обеспечивает психологическое благополучие учеников, особенно в контексте инклюзивного образования. Ключевым элементом является интеграция методик развития эмоционального интеллекта в учебные программы для создания позитивной образовательной атмосферы и гармоничного развития личности как в традиционных классах, так и в среде с инклюзивным образованием. В идентификации подходящих методик можно использовать ресурсы арт-терапии, освещенные в работах Ф.С. Аиткуловой, представляющих интерес для педагогов, родителей и психологов. Описанные там арт-терапевтические техники, применимые в психолого-педагогической работе, направлены на улучшение эмоционального интеллекта студентов, что облегчает поиск индивидуализированных подходов в процессе культивирования их эмоциональной и интеллектуальной компетентности [1].

В итоге акцент на развитие эмоционального интеллекта в начальных классах в среде с инклюзивным образованием должен быть в фокусе для всех, кто вовлечен в процесс обучения. Развивая эмоциональный интеллект, мы предоставляем детям инструменты для успешной учебы и адаптации в жизни, позволяя им эффективно преодолевать сложности современного общества, включая те, которые возникают в инклюзивном образовании. Такой подход не только способствует их личностному росту и обретению счастья, но и является основой для успешной адаптации и создания позитивной атмосферы, способствующей их благополучию как в образовательной среде, так и за ее пределами, особенно в условиях инклюзивного образования.

Список литературы

1. Аиткулова, Ф. С. Методы арт-терапии в развитии эмоционального интеллекта обучающихся в процессе психолого-педагогического консультирования / Ф. С. Аиткулова // Студенческие исследования, идеи и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 28 февраля 2024 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. С. 142-144. EDN PJWAPX.
2. Маулиева, А. З. Особенности развития эмоционального интеллекта младших школьников / А. З. Маулиева // Студенческий научный форум 2024: сборник статей X Международной научно-практической конференции в 2 частях, Пенза, 17 января 2024 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. С. 130-132. EDN OTTFYJ.
3. Саглам, Ф. А. Учебная деятельность как важная составляющая процесса обучения младших школьников / Ф. А. Саглам // Педагогическое образование и наука. 2019. № 3. С. 110-115. EDN YCSEGB.
4. Саглам, Х. Х. Организация исследовательской деятельности младших школьников / Х. Х. Саглам // Современные вызовы психологии и педагогики: материалы II Всероссийской

научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета психологии и педагогики Нижнекамского филиала Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова, Нижнекамск, 1–31 января 2023 года. Казань: Издательство «Познание», 2023. С. 213–215. EDN CNDUAE.

5. Юсупова, Г. Р. Формирование учебной деятельности в начальной школе / Г. Р. Юсупова, Э. Ф. Исмагилова, Ф. А. Саглам. Казань: Издательство «Познание», 2014. 116 с. EDN WKDNLZ.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИМИТАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Саглам Саид Юсуфович,

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
г. Казань, Россия
saglam@ieml.ru

Аннотация. В статье исследуются имитационные методы обучения английскому языку младших школьников в инклюзивной образовательной среде. Основное внимание уделяется эффективности ролевых игр и моделирования для развития языковых и социальных навыков. Обсуждаются также аудиовизуальные методы, способствующие углублению языковой компетенции. Главные выводы подчеркивают необходимость подготовки педагогов к применению адаптивных методов для создания интегрированного учебного пространства.

Ключевые слова: инклюзивное образование, имитационные методы, младшие школьники, английский язык, опыт, игровое обучение, социальная адаптация, мотивация

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF USING SIMULATION METHODS FOR TEACHING ENGLISH TO YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Saglam Said Iusufovich,

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova
Kazan, Russia
saglam@ieml.ru

Annotation. The article explores simulation methods for teaching English to young schoolchildren in an inclusive educational environment. The main focus is on the effectiveness of role-playing and modeling in developing language and social skills. Audiovisual methods that enhance language competence are also discussed. The key findings emphasize the need for teacher training in the use of adaptive methods to create an integrated learning space.

Keywords: inclusive education, simulation methods, younger schoolchildren, English language, experience, game-based learning, social adaptation, motivation

Инклюзивное образование является важной частью современного образовательного процесса, обеспечивая равные возможности для всех детей, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности. В этом контексте использование имитационных методов обучения, таких как ролевые игры и моделирование, приобретает значимость, особенно при обучении младших школьников иностранным языкам. Дети в этом возрасте проявляют живой интерес к обучению через игру, что делает имитационные методы эффективными средствами формирования их языковых и социальных навыков.

С. И. Сабинова, Г. Р. Ситдикова, Ф. С. Аиткулова в своих исследованиях подчеркивают роль иностранного языка в формировании личности обучающегося в контексте образования, утверждая, что языковая компетенция идет рука об руку с развитием критического

мышления и социальной адаптации [1]. Это особенно важно в инклюзивной образовательной среде, где взаимодействие между детьми с различными навыками и способностями способствует взаимопониманию и сотрудничеству.

Имитационные методы активно вовлекают учеников в процесс обучения, создавая условия для активного участия каждого. Такие подходы способны уменьшить тревожность у детей и повысить их уверенность в себе. Как отмечает Ф. А. Саглам, игровые технологии на уроках английского языка в инклюзивном образовательном пространстве помогают создать поддерживающую атмосферу, в которой все ученики могут комфортно взаимодействовать друг с другом [2]. Таким образом, игровое обучение становится не только инструментом для изучения языка, но и средством для развития социальных навыков и эмоционального интеллекта.

В процессе обучения иностранным языкам в начальной школе использование имитационных методов набирает все более популярность благодаря своей способности делать обучение более интерактивным и доступным для всех детей, независимо от их физических или умственных способностей. В частности, ролевые игры, как один из типов имитационных методов, предоставляет обучающимся возможность побыть в различных ролях в рамках организованной учебной ситуации. Рассмотрим более подробно, как можно реализовать ролевую игру на уроке английского языка в классе, где обучаются ученики с разными образовательными потребностями.

Рассмотрим урок на тему «В магазине». Эта тема является актуальной для детей младшего школьного возраста, так как она знакомит их с повседневной жизнью и базовыми потребностями. Урок начинается с подготовки педагогом необходимых материалов, включая иллюстрации с изображениями различных товаров (фрукты, овощи, игрушки и другие) и гипотетические деньги. Эти визуальные компоненты помогут удерживать внимание всех детей, особенно тех, кто может быть затруднен с пониманием на слух.

После краткого введения в тему урока и презентации нового словарного запаса, учитель делит класс на группы, каждая из которых будет исполнять определенную роль. В одной группе обучающиеся выступают в роли продавцов, а в другой – в роли покупателей. Учитель объясняет правила игры, демонстрирует образцы общения, показывая, как правильно задать вопросы и давать ответы. На основании этого преподавания и развивающего взаимодействия с учителем, ученики смогут сформировать основу для дальнейшего общения друг с другом.

Важно на данном этапе выделить, что в инклюзивном классе полезно учитывать разнообразие уровней устного общения и понимания речи. Учитель может предложить готовые фразы и диалоги, которые могут использовать дети с низким уровнем языка, в то время как более уверенные в себе обучающиеся могут попытаться самостоятельно создать свои собственные диалоги.

Ф. А. Саглам, Г. Р. Ситдикова рассматривают применение технологий интерактивного обучения иностранному языку в начальных классах и подчеркивают важную роль данных технологий в достижении поставленных целей [3]. Учителя должны быть готовы к тому, чтобы измельчить весь контент урока на мелкие части, адаптируя его под каждого ученика, и уделять внимание каждому обучающемуся.

Аудиовизуальные методы также играют значимую роль в обучении английскому языку. Они позволяют создать многогранную образовательную среду, в которой учебный процесс становится более динамичным и увлекательным. Н. Ю. Саглам утверждает, что использование аудиовизуальных средств способствует формированию англоязычной лексической компетенции младших школьников, поскольку такие методы активизируют различные каналы восприятия и помогают лучше усваивать материал [4]. Это позволяет детям не просто учить слова и грамматику, но понимать и применять язык в реальных ситуациях.

Развитие познавательной мотивации также является ключевым элементом в обучении. К. А. Урманова акцентирует внимание на том, что знакомство детей с профессиями, связанными с иностранными языками, способствует повышению интереса к изучению языка и осо-

знанию его значимости в жизни [5]. Именно понимание потребности в языке, осознание его роли в будущем помогает формировать более глубокий интерес к процессу обучения.

Так, использование имитационных методов обучения в инклюзивной образовательной среде открывает перед педагогами широкие возможности для создания комфортных условий для обучения всех детей. Они разнообразят учебный процесс, позволяя каждому ребенку проявить свои способности и навыки в конкретной ситуации. Такой подход к обучению позволяет значительно улучшить качество образования и создать интегрированное сообщество, в котором каждый ученик ощущает свою ценность и важность.

На сегодняшний день инклюзивное образование требует от педагогов не только глубоких знаний в своей области, но и умения работать с разными категориями обучающихся, поддерживая их в процессе обучения и адаптируя учебные материалы под их потребности. Имитационные методы, учитывающие личные интересы и способности детей, могут стать основой для успешного обучения, созданного на принципах уважения и поддержки. Таким образом, применение этих методов в практике инклюзивного образования обеспечивает не только успешное обучение, но и формирование дружелюбной и поддерживающей образовательной среды.

Список литературы

1. Сабирова, С. И. Роль иностранного языка в формировании личности обучающегося в контексте образования / С. И. Сабирова, Г. Р. Ситдикова, Ф. С. Аиткулова // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 28 января 2025 года. – Чебоксары: ООО «Издательский дом "Среда"», 2025. С. 181-183. EDN MDFTKY.

2. Саглам, Ф. А. Игровые технологии на уроках английского языка в инклюзивном образовательном пространстве / Ф. А. Саглам // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы XIII Международной научно-практической конференции, Казань, 11–13 марта 2024 года. Казань: «Познание», 2024. С. 271-273. EDN IJYPBA.

3. Саглам, Ф.А. Применение технологий интерактивного обучения иностранному языку в начальной школе / Ф. А. Саглам, Г. Р. Ситдикова // Современное педагогическое образование. 2024. № 2. С. 121-126. EDN VIRBZY.

4. Саглам, Н. Ю. Аудиовизуальные методы в формировании англоязычной лексической компетенции младших школьников / Н. Ю. Саглам // Современные вызовы психологии и педагогики: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета психологии и педагогики Нижнекамского филиала Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова, Нижнекамск, 1–31 января 2023 года. Казань: Издательство «Познание», 2023. С. 211-212. EDN WRLYCQ.

5. Урманова, К. А. Развитие познавательной мотивации младших школьников в процессе ознакомления с профессией лингвист на уроках английского языка / К. А. Урманова // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы XIII Международной научно-практической конференции, Казань, 11–13 марта 2024 года. Казань: «Познание», 2024. С. 323-325. EDN AWRAAJ.

РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ДЕТСКОМ САДУ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА

Севастьянова Дарья Андреевна,

магистрант

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

dasha.sevast2001@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы речевого и коммуникативного развития детей с РАС, посещающие детские сады комбинированного вида, рассмотрены особенности и методы развития вербального общения у детей с данной нозологией; подходы к развитию у них коммуникации и социализации, а также влияние терапевтических методик на данный процесс.

Ключевые слова: аутизм, аутистический спектр, детский сад комбинированного вида, вербальное общение, дошкольный возраст, развитие коммуникации

DEVELOPMENT OF VERBAL COMMUNICATION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN KINDERGARTEN OF A COMBINED TYPE

Sevastyanova Darya Andreevna,

graduate student

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Kazan, Russia

dasha.sevast2001@mail.ru

Annotation. The article examines the issues of speech and communication development of children with ASD attending combined kindergartens, examines the features and methods of developing verbal communication in children with this nosology; approaches to developing their communication and socialization, as well as the influence of therapeutic methods on this process.

Keywords: autism, autistic spectrum, kindergarten of a combined type, verbal communication, preschool age, communication development

Одной из важнейших задач детей в период их развития является формирование коммуникативных навыков, для успешного взаимодействия со сверстниками и умения общаться со взрослыми. Общение является многогранной деятельностью и важной потребностью в жизни каждого человека. Благодаря общению ребенок познает мир вокруг себя, овладевает многими знаниями и умениями, набирается опыта, узнает и формирует себя как личность. Хорошо развитые коммуникативные навыки помогают ребенку адаптироваться в любой социальной среде и чувствовать себя более уверенно. Современная педагогика тщательно изучает тему развития вербального общения и коммуникативных умений детей дошкольного возраста, опираясь на психолого-педагогические исследования и концепции многих авторов: А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной и др.

С каждым годом растет количество детей, сталкивающихся с проблемами в речевом развитии. Речевое недоразвитие сказывается на многих процессах жизнедеятельности ребенка, среди которых нарушение в развитии вербального общения и коммуникативных навыков. Дети испытывают трудности в установлении контакта с окружающими во взаимодействии, в ведении общей деятельности со сверстниками и со взрослыми [2].

Для нормального психического и эмоционального развития ребенка необходимо умение устанавливать взаимоотношения с окружающими, вести коммуникативную деятельность и развивать навыки вербального общения. Дети дошкольного возраста привлекают к себе

особое внимание, так как именно в этот период наблюдается интенсивное развитие в их психической, познавательной, речемыслительной и личностной сфере.

Для эффективного развития вербального общения детей дошкольного возраста необходимо побуждать у них интерес к общению, к коммуникации, к установлению контакта с окружающими людьми. Делать это необходимо через игровую деятельность, так как именно игра является ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста, через нее ребенок усваивает все необходимые для жизни знания, умения, потребности, познает себя и окружающий мир. Подбирая различные эффективные и развивающие игры для детей, работа направляется как на всестороннее развитие ребенка, так и на развитие навыков коммуникации и общения [2].

Таким образом, актуальность исследуемой нами проблемы обусловлена важностью знания особенностей формирования процесса коммуникации детей с РАС; владения навыками его оценки и способами целенаправленного развития. «Расстройство аутистического спектра – это расстройство, характеризующейся нарушениями в социальном взаимодействии, вербальном и невербальном общении» [1]. Характерной особенностью расстройств аутистического спектра является нарушение социального взаимодействия ребенка с окружающими его людьми и миром в целом, общения; стереотипность поведения; повторяющиеся, однотипные игры.

Современные исследования подчеркивают важность ранней диагностики и вмешательства для улучшения коммуникативных навыков у детей. Детские сады комбинированного вида, которые работают с детьми как с нормотипичным развитием, так и с особыми образовательными потребностями, представляют собой уникальную среду для адаптации и социализации детей с РАС [4].

На начальном этапе важно провести оценку развития речи детей с РАС. Использование различных диагностических инструментов (Например, тестирование на понимание речи, обследование артикуляционного аппарата) позволяет выявить сильные и слабые стороны в коммуникативном развитии. Важно обратить внимание на поведение ребенка. Как он ведет себя в группе, какое взаимодействие у него со взрослыми и детьми.

Чаще всего, дети с РАС замкнуты в себе, могут находиться в контакте с одной и той же игрушкой. Они погружены в свой мир, их не интересует происходящее вокруг. На контакты идут тяжело, чаще всего сталкиваются с непониманием – это сопровождается нежелательным поведением. На этапе диагностики важно понять на каком уровне развития находится ребенок, чтобы грамотно использовать дальнейшие методы и подходы в коррекционной деятельности.

Одними из эффективных методов, используемых в детских садах комбинированного вида включают в себе применение визуальных расписаний и картинок, что способствует пониманию и запоминанию информации. При визуальном расписании ребенок зрительно цепляется за обозначение и ему становится спокойнее от последовательности действий. Дети с РАС теряются при словесных объяснениях, особенно на начальных этапах коррекции. Стоит примерять больше наглядности.

Игровые ситуации также являются эффективным методом. Обыгрывая на практике ситуацию, они становятся увереннее в своих действиях. Детям с РАС важно практиковать вербальное общение в безопасной среде и наращивать опыт при разных конфликтных ситуациях. Ситуации стресса могут сильно навредить их психологическому состоянию и ввести в ситуации паники и без контактности. Поэтому чем больше ребенок знает, тем легче ему в последующем выйти на контакт.

Не менее важно, чтобы были обученные педагоги, которые владеют специальными методами работы с детьми РАС. Педагоги научились правильно пользоваться PAGES-системой обмена изображениями. Это повысит уровень коммуникации детей.

Социальное взаимодействие должно строиться с нормотипичными детьми и детьми с РАС. Ребенок с РАС должен видеть и тянуться к детям для контакта и взаимодействия. Видеть пример не только со стороны взрослого, но и со стороны своих сверстников. Групповые

виды активности, такие как игры, театрализованные представления, помогают развивать навыки вербального общения, учат детей взаимодействовать и понимать друг друга. Эффективное вовлечение родителей в процесс обучения и терапии, их обучение методикам работы с РАС также играет значительную роль в развитии вербального общения. Родители могут применять домашние игровые упражнения, использовать визуальные материалы и поддерживать интерес ребенка к общению.

Основные трудности, с которыми сталкиваются дети с РАС в процессе развития вербального общения, включают ограниченный словарный запас, трудности с пониманием социальных норм общения и низкую мотивацию к взаимодействию. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, разрабатывать персонализированные стратегии, направленные на устранение этих барьеров.

Развитие вербального общения у детей с РАС в детском саду комбинированного вида требует комплексного подхода, включающего диагностику, эффективные методики работы, организацию социального взаимодействия и поддержку родителей. Настоящее исследование подчеркивает важность создания инклюзивной образовательной среды для всех детей, что не только способствует развитию их коммуникативных навыков, но формирует толерантное общество [2].

Таким образом, одной из ключевых особенностей детей с РАС является нарушение речи, характеризующееся неиспользованием речи как средства коммуникации, низкой способностью к пониманию речи; задержкой грамматической стороны речи.

Список литературы

1. Микляева, Н. В. Изучение, образование и реабилитация лиц с РАС: учебник для вузов / Н. В. Микляева, М. Н. Ромусик, Е. В. Мелина. М.: Юрайт, 2025. 431 с.
2. Паранина Н. А. Коммуникативное развитие детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // «Социальная и образовательная инклюзия: стратегии, практики, ресурсы»: сборник статей по материалам VIII Международной научно-практической конференции, Ялта, 23–25 мая 2024 г. С. 256-259.
3. Паранина Н. А. Формирование культурно-просветительских компетенций и медиакультуры в призме реализации стандартов ФГОС ВО / Н. А. Паранина // Вестник КазГУКИ. 2015. № 4.1 С. 71-74.
4. Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие / Д. З. Ахметова (рук. авт. кол.) [и др.]; Институт экономики, управления и права (г. Казань), Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. 276 с.
5. Фесенко, Ю. А. Коррекция речевых расстройств детского возраста: учебник для среднего профессионального образования / Ю. А. Фесенко, М. И. Лохов. М.: Юрайт, 2025. 203 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Ситдикова Гульназ Ринатова,

кандидат педагогических наук, доцент
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
г. Казань, Россия
SitdikovaGR@ieml.ru

Малахова Лилия Адгамовна,

кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова»,
г. Казань, Татарстан
Liliyamalah@mail.ru

Серова Зинаида Наримановна,

кандидат филологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры»,
г. Казань, Татарстан
Zinaida-Serova@yandex.ru

Крепкогорская Евгения Всеволодовна,

кандидат филологических наук, доцент
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
г. Казань, Татарстан
KrepkogorskayaEV@ieml.ru

Аннотация. Статья рассматривает актуальные подходы к преподаванию иностранного языка в условиях инклюзивного образования, направленные на обеспечение равных образовательных возможностей для обучающихся с разными образовательными потребностями. Особое внимание в работе уделяется практическим стратегиям: индивидуализации заданий, междисциплинарному взаимодействию и созданию безбарьерной языковой среды. Исследование подчеркивает необходимость системного подхода, сочетающего профессиональную подготовку преподавателей, использование инновационных инструментов и сотрудничество со специалистами.

Ключевые слова: инклюзивное образование, преподавание иностранного языка, индивидуализация обучения, образовательные технологии, многоуровневые задания, междисциплинарное взаимодействие

FEATURES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Sitdikova Gulnaz Rinatovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov
Kazan, Russia
SitdikovaGR@ieml.ru

Malakhova Lilia Adgamovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kazan State Conservatory named after N.G.Zhiganov,
Kazan, Tatarstan
Liliyamalah@mail.ru

Serova Zinaida Narimanovna,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Kazan State Institute of Culture,
Kazan, Tatarstan
Zinaida-Serova@yandex.ru

Krepkogorskaya Evgeniya Vsevolodovna,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov
Kazan, Tatarstan
KrepkogorskayaEV@ieml.ru

Annotation. The article examines current approaches to teaching foreign languages in inclusive education, aimed at ensuring equal educational opportunities for students with different educational needs. Special attention is paid to practical strategies in the work.: individualization of tasks, interdisciplinary interaction and the creation of a barrier-free language environment. The study highlights the need for a systematic approach combining professional teacher training, the use of innovative tools and collaboration with specialists.

Keywords: inclusive education, foreign language teaching, individualization of learning, educational technologies, multilevel tasks, interdisciplinary interaction

В настоящее время инклюзивное образование является не просто трендом, но скорее необходимостью, стремлением общества к равным возможностям. Обучающиеся с ОВЗ (нарушения зрения, слуха, речи, аутистического спектра и др.), несомненно, сталкиваются с дополнительными сложностями при освоении языка. Например, дети с дислексией испытывают трудности с чтением, а слабослышащие – с восприятием аудиоматериалов. В таких условиях преподавание иностранного языка требует от преподавателей не только профессионализма, но и индивидуального подхода, когда учитываются разнообразные образовательные потребности обучающихся, когда существует необходимость сделать процесс изучения языка эффективным и доступным для всех, включая ограниченных возможностями здоровья или особенностями развития [5].

Иностранный язык как дисциплина обладает высоким потенциалом для развития коммуникативных навыков, но его изучение должно быть адаптировано для обучающихся с разными типами восприятия. Например, визуалам легче усвоить материал через графические схемы, а кинестетикам – через ролевые игры [4]. Главным принципом инклюзивное образование рассматривает признание уникальности каждого обучающегося. Если рассматривать процесс обучения иностранному языку, то ключевым шагом здесь становится выявление потребностей учеников (оценка уровня языковой подготовки на начальном этапе обучения); разработка многоуровневых заданий (для изучения грамматической темы «Present Simple»: A1-A2: заполнение пропусков в предложениях, B1-B2: составление диалогов, монологов на

заданную тему); адаптировать материалы (тексты, аудио- и видеоряд должны быть доступны для восприятия: для слабовидящих – аудиоподдержка, возможно, крупный шрифт; для слабослышащих – субтитры и любые визуальные материалы); дифференцировать задания (разный уровень подготовки или обучающиеся с особенностями развития выполняют задания, соответствующие их конкретным возможностям: заменить письменную работу на устную или творческую); гибко оценивать результаты (акцент на прогрессе, а не на сравнении с другими, даже на небольших достижениях, чтобы поддерживать мотивацию).

Несомненно, современные технологии стали надежными помощниками преподавателей иностранных языков в создании доступного образования [6]. Например, адаптивные приложения (например, Quizlet, Quizizz) позволяют настраивать задания под разный уровень подготовки: можно упростить упражнение для обучающихся с ОВЗ или усложнить его для более сильных. Электронные доски и облачные сервисы онлайн-платформы (Miro, Padlet) делают занятия наглядными – материалы сохраняются моментально. Для тех, кто учится говорить на иностранном языке, полезны программы, преобразующие текст в речь и помогающие отработать произношение без страха ошибиться [3]. Такие инструменты не только экономят время преподавателя, но и делают обучение комфортным для каждого обучающегося.

Изучение английского языка в инклюзивной среде – это не только освоение грамматики и лексики, но и развитие эмоционального интеллекта. При этом важно создавать атмосферу психологического комфорта, поддержки, где ошибки воспринимаются как этап обучения; использовать игровые методы и групповую работу, чтобы снизить тревожность (ролевые игры на иностранном языке или совместные проекты); включать в уроки элементы культуры англоязычных стран для повышения интереса и вовлеченности. Преподаватель должен четко объяснить правила поведения, что поможет детям чувствовать себя уверенно и активно участвовать в учебном процессе. Эмоционально-психологическая поддержка обучающихся в инклюзивной образовательной среде предполагает создание «безопасного пространства» (отсутствие высмеивания ошибок, поощрение взаимопомощи); использование игровых технологий (квесты на иностранном языке, где обучающиеся решают задачи в малых группах, распределяя роли по желанию и своим интересам); использование элементов арт-терапии [1] (рисование комиксов или создание коллажей для выражения эмоций через творчество).

Одним из перспективных направлений в преподавании иностранного языка является его интеграция с другими учебными дисциплинами. Например, изучение английского языка может быть связано с уроками истории, географии, литературы или естественных наук. Такой подход позволяет сделать обучение более осмысленным и интересным. Например, при изучении темы «Природа и экология» обучающиеся могут читать аутентичные статьи на английском языке о защите окружающей среды, готовить презентации о животных разных стран или даже участвовать в международных проектах по сохранению природы. Для детей с ограниченными возможностями здоровья такой подход особенно полезен, так как позволяет учитывать их интересы и способности. Например, ребенок, увлекающийся математикой, может решать задачи на английском языке; тот, кто любит спорт, – изучать терминологию, связанную с любимым видом спорта; при изучении темы «Здоровье и питание» обучающиеся могут составлять меню на английском языке, обсуждать полезные привычки или даже готовить по рецептам; при рассмотрении темы «Семья и друзья» обучающиеся могут рисовать семейные портреты и описывать их на английском языке. Это делает процесс обучения не только более увлекательным, но и более доступным для всех участников, что особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья, которые часто испытывают трудности с абстрактным мышлением, и творческие задания помогают им преодолеть языковой барьер. Кроме того, междисциплинарный подход помогает детям увидеть, как язык связан с реальными аспектами жизни, что повышает их мотивацию к изучению иностранного языка [7].

Командная работа является ключевым элементом междисциплинарного подхода. Она позволяет детям с разными способностями и интересами работать вместе, дополняя друг друга. Например, при подготовке проекта о животных разных стран один обучающийся может отвечать за поиск информации, другой – за создание презентации, а третий – за выступ-

ление перед классом. Для детей с ограниченными возможностями здоровья командная работа особенно полезна, так как она помогает им чувствовать себя частью группы. Например, ребенок с аутизмом может сосредоточиться на конкретной задаче, которая ему подходит, а его сверстники могут помочь ему с остальными этапами работы.

Успешность инклюзивного обучения во многом зависит от слаженной работы педагогов, родителей и специалистов смежных областей. Регулярная обратная связь с родителями позволяет не только отслеживать успехи обучающегося вне класса, но и создавать условия для комфортного изучения языка в домашней обстановке. Например, педагог может предложить родителям использовать простые фразы на английском языке в повседневной жизни. Совместные занятия с логопедами, дефектологами, психологами и тьюторами позволяют интегрировать специализированные методики в уроки иностранного языка. Например, логопед может помочь разработать программу коррекции речи, адаптированную к языковому материалу, а психолог – провести тренинги по снижению тревожности перед устными ответами.

Проектная деятельность также является одним из самых эффективных подходов к преподаванию английского языка в инклюзивной среде. Она позволяет обучающимся работать над заданием, которое соответствует их интересам и способностям, при этом формируя навыки самостоятельного мышления и командной работы. Например, дети могут создавать мультимедийные презентации о своей семье, любимых хобби или культурных особенностях своей страны. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья проекты можно адаптировать под их потребности. Например, обучающийся с нарушениями зрения может подготовить аудиопрезентацию, а с дисграфией – создать коллаж. Кроме того, проектная деятельность помогает развивать метакогнитивные стратегии. Обучающиеся учатся планировать свою работу, распределять задачи между членами группы.

Таким образом, преподавание иностранного языка в инклюзивном образовательном пространстве требует системного подхода, сочетающего гибкость методик [2], технологическую оснащенность и несомненное внимание к эмоциональному состоянию обучающихся. Эффективность реализации такой практики возможна только при сотрудничестве преподавателей, родителей, логопедов, дефектологов и специалистов смежных областей. Однако именно гибкость, эмпатия и готовность преподавателя иностранных языков к постоянному развитию и саморазвитию формирует не только языковую компетентность, но и социальные навыки, уважение к различиям.

Список литературы

1. Аиткулова, Ф. С. Использование арт-терапии для проведения тренингов с обучающимися, страдающими эмоциональными нарушениями в рамках психологического консультирования: работа с метафорическими картами / Ф. С. Аиткулова // Вызовы XXI века: материалы всероссийской студенческой научно-практической конференции (с международным участием), Набережные Челны, 17–25 апреля 2024 года. Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2024. С. 13–15. EDN WPVTSM.
2. Аиткулова, Ф. С. Методы арт-терапии в развитии эмоционального интеллекта обучающихся в процессе психолого-педагогического консультирования / Ф. С. Аиткулова // Студенческие исследования, идеи и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 28 февраля 2024 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2024. С. 142–144. EDN PJWAPX.
3. О некоторых особенностях обучения студентов иностранному языку с использованием интерактивных технологий / Г. Р. Ситдикова, Е. Е. Новгородова, Л. А. Малахова, З. Н. Серова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 4. С. 82–86. EDN EJVQZG.
4. Саглам, Ф. А. Игровые технологии на уроках английского языка в инклюзивном образовательном пространстве / Ф. А. Саглам // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы XIII Международной

научно-практической конференции, Казань, 11–13 марта 2024 года. Казань: «Познание», 2024. С. 271–273. EDN IJYRBA.

5. Ситдикова, Г.Р. Диверсификация системы повышения квалификации преподавателей иностранных языков в контексте международной образовательной интеграции: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дисс. ... канд. пед. наук / Ситдикова Гульназ Ринатовна, 2018. 235 с. EDN DEAZPQ.

6. Хренова, А.В. Игровые технологии как метод обучения английскому языку в школе / А. В. Хренова, Р. З. Валеева // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: материалы VII международной научно-практической конференции, Казань, 29 мая 2020 года / сост. Е. Е. Новгородова, науч. редакторы А. В. Фахрутдинова [и др.]. Казань: Казанский государственный институт культуры, 2020. С. 75–77. EDN TEYLWE.

7. Gayazova, A. A. The problem of motivation in the process of foreign language learning by university students / A. A. Gayazova, G. A. Vildanova // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: материалы VII международной научно-практической конференции, Казань, 29 мая 2020 года / сост. Е. Е. Новгородова, науч. редакторы А. В. Фахрутдинова [и др.]. Казань: Казанский государственный институт культуры, 2020. Р. 31–33. EDN WFOJHS.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ТЕКСТОВ О ВОЙНЕ, ЛЮБВИ К СВОЕМУ ОТЕЧЕСТВУ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Скиргайло Тамара Осиповна,

доктор пед. наук, профессор

ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»

г. Казань, Россия

Ахбарова Гульшат Хуззатовна,

доктор пед. наук, профессор

ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»

г. Казань, Россия

Аннотация. Статья содержит: дидактический материал, тексты для диктанта, изложений, повествующие о героях войны, способствующие воспитанию патриотизма, любви к Родине на примере художественной и документальной литературы.

Ключевые слова: словарь, родина, Отечество, герой войны, дети с ОВЗ, патриотическое воспитание

THE USE OF TEXTS ABOUT WAR AND LOVE FOR THE FATHERLAND IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AS ONE OF THE DIRECTIONS OF PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Skirgailo Tamara Osipovna,

doct..ped. sciences

GAOU DPO «Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan»

Kazan, Russia

Akhbarova Gulshat Khuzzatovna,

doct. ped. sciences

GAOU DPO «Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan»

Kazan, Russia

Annotation. The article contains: didactic material, dictation texts, narratives about war heroes, contributing to the education of patriotism, love for the Motherland using the example of fiction and nonfiction.

Keywords: dictionary, homeland, Fatherland, war hero, children with disabilities, patriotic education

Как воспитать патриота в наше непростое время? Как вернуть нашим подросткам любовь к своей Отчизне? Как объяснить с чего начинается Родина? Слишком активно они впитывают информацию из интернета, не умея отсеивать зерна от плевел. Они падки на западную пропаганду, легко поддаются на фейки и провокации. А нам важно понимать, что подрастающее поколение также способно любить свою Родину, как их предки и тоже готово ее защищать. Огромное влияние на воспитание патриотических чувств оказывает семья. Ее уважение к традициям, к судьбам предков оставляет глубокий след в душах подрастающего поколения. Школа со своей стороны успешно подхватывает эстафету и продолжает воспитывать молодежь, в том числе в духе патриотизма. Правительство России понимает значимость этого процесса, потому уделяет воспитанию большое внимание.

Воспитание молодежи – задача государственная. Вырастить из юных граждан гармоничную личность, интеллектуально, физически и духовно развитую, умеющую рассуждать и анализировать, имеющую критическое и креативное мышление – главная задача современной системы образования. В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29 декабря 2012 года воспитание рассматривается «как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития и духовно-целостной ориентации обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей, оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении» [2, с. 22].

Российское государство прикладывает значительные усилия по укреплению и развитию патриотического воспитания школьников. Об этом свидетельствуют Указ президента Российской Федерации В.В. Путина «О проведении в Российской Федерации Года защитника Отечества» № 16 от 16 января 2025 года и Указ Раиса Республики Татарстан Р. Н. Минниханова «Об объявлении 2025 года в Республике Татарстан Годом защитников Отечества» (№ 748 от 27 сентября 2024 года).

Патриотическое воспитание сегодня – это систематическая и целенаправленная деятельность по формированию у граждан России высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству.

Ответы на вопросы о патриотизме мы находим, например, в трудах академика Д. С. Лихачева: «Воспитание любви к родному краю, к родной культуре, к родному городу, к родной речи – задача первостепенной важности, и нет необходимости это доказывать. Но как воспитать эту любовь? Она начинается с малого – с любви к своей семье, к своему дому, школе. Постоянно расширяясь, эта любовь к родному переходит в любовь к своему государству, к его истории, его прошлому и настоящему, а затем ко всему человечеству» [1].

Дома ребенок получает воспитание от членов семьи и родственников, во дворе от друзей и соседей, в школе педагог воспитывает личным примером, заряжает ребят собственной уверенностью, любовью к родному краю, к людям, живущим вокруг. Среди педагогов, преподающих в школе, самые большие возможности для воспитания патриотизма у учителей истории, литературы и русского языка. Но только у преподавателя русского языка есть самое сильное оружие – слово. А сам русский язык он может использовать как средство патриотического воспитания.

Воспитать любовь и преданность к своей Отчизне на уроках русского языка помогут задания глубокой познавательной ценности, содержащие документы, отрывки из художественной и документальной литературы о героическом прошлом нашей страны. Сохранить память о войне, о патриотах страны нам помогают не только книги, но и воспоминания самих участников тех событий и ежедневные подвиги участников специальной военной операции.

Учитель может использовать в качестве дидактического материала рассказы участников событий тех лет, например Амины Юнусовой из Теньковского (ныне – Верхнеуслонского) района Татарстана. Она вспоминала о том, как после начала войны дети летом трудились

в колхозе. Приходилось рано вставать, целый день работать и к вечеру уже не оставалось сил дойти до дома. [4]. Проанализировав данный текст, обучающиеся понимают, что автор этого текста реальный человек, а не выдуманный герой. Это девочка – подросток, проживающая в селе, работающая по 12-14 часов в день, помогает стране, приближая победу.

Другой вариант задания, заставляющий задуматься о патриотизме: информация о том, что в ноябре 1941 г. Наркомпрос РСФСР издал приказ «Об организации военно-допризывной подготовки учащихся VIII–X классов средних школ» [5]. В приказе говорится о дополнительных часах на физическую подготовку школьников, куда были включены задания на дальность выполнения и на выносливость. После знакомства с этим документом возникают вопросы: Для чего это было сделано? Помогла ли дополнительная подготовка спасти кому-то жизнь?

Можно познакомить школьников со статьей 1943 года, в которой рассказывается про инициативу, в рамках которой были собраны средств на танковую колонну «Колхозник Татарии» [6]. В нем участвовали и взрослые и пионеры нашей республики, которые заработали деньги на сельскохозяйственных работах. Школьники имеют возможность убедиться в реальности фактов.

Великий педагог В. А. Сухомлинский в своей книге «Родина в сердце» отмечает, что «... любовь к Отечеству закладывается в детстве», поэтому реальные события, представленные в небольших текстах, станут одним из направлений, способствующих воспитанию патриотизма, гордости за людей, своих земляков, посвятивших свою жизнь защите своей Родины [7 с. 86].

Ярким примером к высказыванию В. А. Сухомлинского может стать стихотворение в прозе А. Кутуя. «Тоскую» [8]. Автор очень трогательно передает тоску по родному краю. После прочтения стихотворения целесообразно задать следующие вопросы: Какие строки стихотворения особенно ярко раскрывают любовь к родине писателя? А как он оценивает цветы «чужой стороны»? Что дорого поэту на родине? Чего не хватает поэту на чужбине?

Приведем другой пример. Рассказ о старике, обычно казавшимся очень тихим, а сейчас наполнившим зал пламенем гнева и страсти. Он возмущен нападением на страну и верит в нашу безоговорочную победу [12]. Учащимся предлагается проанализировать этот текст и ответить на вопросы: В чем уверен маленький старичок? В каких словах или предложениях выражается уверенность в победе нашей страны?

На занятиях при выполнении заданий школьники рассуждают, выражают свое видение проблемы, соглашались с точкой зрения автора или оспаривают ее.

Формулируя вопросы, школьники учатся анализировать изучаемый материал, находить и выделять главное в тексте, совершенствовать навыки поиска ответа из текста, закреплять знания по ведению диалога и навыки употребления вопросительных слов: *что, где, когда, почему*. Кроме того, с помощью простых вопросительных предложений обучающиеся учатся выражать свои мысли. А анализ текстов о родине, патриотизме помогает обучающимся глубже понять значения слов «отчизна», «родина», «патриотизм» и особенности их употребления.

Воспитанию любви к родине способствуют также материалы прессы, интервью и статьи, в которых рассказывается о реальных героях, наших земляках, готовых отдать свою жизнь за любимую Родину. Например: о подвиге выпускника казанской школы №81 Виктора Григорьева, механика водителя тяжелого танка «КВ» в годы Великой отечественной войны, и выпускника казанской школы № 42 Дамира Гилемханова, механика-водителя танка Т-72Б1 на СВО [10, 11]. Анализируя тексты, обучающиеся могут сделать выводы о том, что у них много общего:

- оба героя молодые,
- оба – герои войны,
- оба – танкисты,
- оба – защитники Отечества,
- оба преданы Родине,
- оба отдали жизнь за освобождение Отечества.

А различия заключаются в том, что:

- один – герой ВОВ, другой – герой СВО,
- один – Герой Советского Союза, другой – Российской Федерации,
- один герой русский по национальности, другой татарин.

В современных реалиях тоже можно проявить свои благородные чувства, например, поддержать солдат СВО. Начать можно с написания писем и поздравлений, продолжить сбором гуманитарной помощи, изготовлением окопных свечей, плетением маскировочных сетей. Возможно, среди одноклассников есть те, чьи родные выполняют свой долг на СВО. Тогда друзья могут оказать помощь и поддержку таким семьям. Всегда есть возможность проявить уважение к окружающим и к Родине.

Проводя работу с детьми нормотипичными, не забываем об образовании и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья. Процесс работы с ними осложняется наличием разных психофизических особенностей. Их жизненный опыт более скудный, эмоции и возможности не столь богаты. У детей с ОВЗ отмечается низкий уровень познавательной активности, заинтересованности. Для них важно создать ситуацию успеха, приучать к традициям семьи, народа, воспитывать чувство гордости за свою семью, свою школу, малую родину, историческое прошлое. Процесс самосознания подталкивает к осмыслению и осознанию себя в этом мире, к определению своего отношения к миру. Меняется система ценностей и важно, чтобы патриотизм занял достойное место в этой системе. Поэтому для детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо создать условия для обретения уверенности в себе, преодоления трудностей. Необходимо предоставить возможность для формирования собственного мировоззрения, для воплощения духовных потребностей, воспитания гражданской позиции. Им может потребоваться больше времени на осознание значимости дружеского плеча, но и они готовы оказать посильную помощь стране, внести свой вклад в победу.

Таким образом, уроки русского языка максимально способствуют воспитанию любви к родине и у нормотипичных детей и у детей с ОВЗ, развивают лучшие нравственные качества: патриотизм, честь, совесть. Воспитывают уважение к своей стране и гордость за свой народ. Педагоги каждый день работают над тем, чтобы пробудить эти чувства, чтобы зажечь сердца обучающихся, чтобы у каждого появилась потребность любить и защищать свой народ, свою Родину.

Список литературы

1. Экология культуры. Библиотека. URL: svitk.ru/004_book_book/16b/3564_lihahev-ekologiya
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 19.12.2023). URL: school4-26.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом министерства образования и науки российской Федерации от 06. 10. 2009 г. № 373. С. 22.
4. Школьники Казани и республики в период Великой Отечественной войны. Электронный педагогический журнал «Магариф»: Школьники Казани и Республики в период ВОВ. 10. 02. Ильдар Замалетдинов). URL: <http://magarif.pf/shkolniki-kazani-i-respubliki-v-perio/>
5. Танковая колонна «Колхозник Татарии». URL: <http://tankfront.ru/ussr/names/columns/kolhoznik>
6. Школьники Казани и республики в период ВОВ. URL: <http://magarif.pf/shkolniki-kazani-i-respubliki-v-perio/>
7. Сухомлинский В.А. Родина в сердце. М., 1980.
8. Кутуй А. Тоскую: Кутуй Адель – Авторы – ЛитЛайф – книги читать онлайн – скачать бесплатно полные книги

9. Агапова И.А., Давыдова М.А. Мы – патриоты! Классные часы и внеклассные мероприятия: 1-11 классы. М: ВАКО, 2008. 368 с.
10. URL: <https://realnoevremya.ru/articles/64614-tatarstanskije-geroi-v-velikoy-otechestvennoy-vojne> [10].
11. URL: <https://www.tatar-inform.ru/news/pyat-tatarskix-geroev-sredi-tatar-vyssei-nagradoi-rossii-cashhe-vsego-nagrazdali-tankistov1-5875898?ysclid=m7bl6xqpyw800031682>.
12. Гумер Баширов. «Необыкновенная встреча! Татарские рассказы. Татгосиздат. Редакция художественной литературы. Казань, 1953. С. 62.
13. Горбунов, В. С. Воспитание гражданина-патриота: системный подход / В. С. Горбунов. Текст: непосредственный // Воспитание школьников. 2010. № 1. С. 10-20.

КУКЛОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ПОПАВШИМИ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ

Скоробогатова Анна Ильдаровна,

кандидат педагогических наук, доцент,

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

skorobogatova@ieml.ru

Аннотация. В статье раскрывается роль куклотерапии в коррекционной работе с детьми и подростками, попавшими в трудную жизненную ситуацию. Показано влияние куклотерапии на формирование личностных качеств детей и подростков, развитие коммуникативных способностей, открытости и эмпатии. Сделан вывод о значимости работы с куклой в инклюзивной среде образовательной организации.

Ключевые слова: куклотерапия, психолого-педагогическая коррекция, инклюзивная образовательная среда

PUPPET-THERAPY AS A METHOD OF WORKING WITH CHILDREN IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS

Skorobogatova Anna Ildarovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Kazan, Russia

Abstract. The article reveals the role of puppet therapy in correctional work with children and adolescents who find themselves in difficult life situations. The influence of puppet therapy on the formation of personal qualities of children and adolescents, the development of communication abilities, openness and empathy is shown. The conclusion is drawn about the importance of working with a doll in the inclusive environment of an educational organization.

Keywords: puppet-therapy, psychological and pedagogical correction, inclusive educational environment

Инклюзивное образование в современном обществе стало привычным и не вызывающим сомнения феноменом. Достаточно большое количество исследований посвящено организации инклюзивных сред, работе с детьми и подростками, попавшими в трудную жизненную ситуацию, социально незащищенными слоями населения. В частности, труды Ахметовой Д. З. [1] посвящены концептуальным основам организации инклюзивного образования на разных уровнях общего и профессионального образования. Такие авторы, как Паранина Н. А., Мавлетшина Д. Д. [2] рассматривали комплекс педагогических условий, влияющих на качество психолого-педагогической помощи детям.

Куклотерапия также становилась предметом изучения педагогов [3]. Ряд ученых рассматривает куклотерапию в качестве средства работы с детьми в условиях реабилитационного центра [4]. Однако возможности куклотерапии в работе с детьми, испытывающими трудности в адаптации, сложности в поиске смысла жизни требуют еще дальнейшего осмысления и разработки.

Дети и подростки могут попасть в трудную жизненную ситуацию в силу ряда причин: вынужденный переезд, смена состава семьи, утрата, заболевание, экономические проблемы родителей и т. д. Необязательно каждый такой эпизод повлечет за собой изменение свойств личности ребенка. Однако каждый подобный случай требует бережного отношения к ребенку, организации психолого-педагогического сопровождения, использования ресурсных методов арт-терапии и арт-педагогики.

Целью данного исследования становится изучение возможностей применения куклотерапии в работе с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию, испытывающих стресс, потерявших нравственную опору. В работе с такими детьми и подростками целесообразно применять особенный вид куклотерапии: изготовление куклы с последующими действиями с ней.

Работа должна начинаться с подбора детей и подростков в группу для проведения куклотерапии. В состав данной группы могут входить как дети, требующие поддержки, так и проявившие интерес к самому действию. Планируемое количество участников не должно превышать 15–20 человек. Кабинет для проведения куклотерапии необходимо оборудовать индивидуальными рабочими местами, а также предусмотреть наличие свободного пространства для последующей групповой работы. Для звукового сопровождения подбираются народные мелодии. Для изготовления кукол участникам предлагаются разные отрезки ткани (от однотонных сдержанных цветов до ярких, блестящих лоскутов), бусины, пайетки, красная нить и т. д.

Названия для данного мастер-класса, безусловно, не должны содержать слова «коррекция», «терапия», так как это может вызвать отторжение у детей и недоверие к действию у подростков. Возможные наименования: «В мире кукол», «Создадим свою куклу» и т. п.

Мастер-класс начинается с краткой истории создания кукол, роли кукол в жизни человека, в это время можно показывать презентацию с соответствующим фото и видеоматериалом. Можно перечислить виды самостоятельно изготавливаемых кукол: кукла-крупеничка, кукла-подорожница, кукла-желанница. Затем приступают к собственно изготовлению куклы-желанницы. Но для начала педагог проводит беседу о важности постановки целей в жизни каждого человека, о формулировании желаний, которые станут основой дальнейшего развития личности. Далее предлагается каждому загадать свое желание (ставится условие – выполнимое желание) и записать его на маленьком листочке бумаги, никому не показывая, листочек аккуратно складывается. Следует отметить, что это достаточно сложный этап – детям трудно сформулировать желание. Здесь не нужно поторапливать и подсказывать. Затем из белого квадратного лоскута ткани и комочка ваты (заранее подготовленных организатором) формируется голова куклы, внутрь вкладывается желание, крепко фиксируется нитью (берется красный цвет нити как символ удачи). В данный момент желание ребенка записано и спрятано в голове куклы, переписывать и вынимать листочек уже нельзя.

Далее педагог беседует с детьми о том, что для достижения любой цели требуется прилагать усилия, что простое ожидание успеха, надежда на волшебство должны быть сопряжены с собственными шагами и что каждый человек в силах приблизить достижение своих желаний пусть маленькими, но самостоятельными действиями. Настает время для формулирования средств достижения цели – выполнения желания. Данных средств предлагается сформулировать 2 штуки. Записки с этими средствами позже будут помещены в руки куклы. На данном этапе достаточно большое количество детей хочет поменять саму формулировку желания и говорит, что его усилия не повлияют на исполнение задуманного. Важно в это время поддержать каждого ребенка и помочь продумать шаги для выполнения задуманного. Записки вкладываются в руки куклы и также фиксируются красной нитью.

После изготовления головы и рук куклы необходимо подумать над нарядом – платьем – юбкой для куклы. Здесь никаких ограничений быть не может. Для изготовления юбки предлагаются разноцветные лоскуты (лежат на отдельном столе), тесьма, цветные нитки, стразы. Каждый выбирает любой материал и украшения. Форма юбки также определяется каждым участником мастер-класса самостоятельно (дети чаще выбирают юбку-солнце, «та-тьянку»), педагог показывает технику изготовления каждой юбки, помогает детям скроить, закрепить. Обычно этот этап проходит очень увлеченно: участники с удовольствием украшают, наряжают свою куклу. Следует отметить, что в данном мастер-классе с удовольствием участвуют как девочки, так и мальчики, однако куклы последних, как правило, несколько отличаются. На этом этапе педагог объясняет, что кукле-желаннице можно делать подарки, украшать, можно сделать платочек на голову, обозначить глаза, носик и ротик, а можно оставить без этого обозначения (с изображением глаз, рта и носа есть разные поверья).

Затем, когда у всех изготовлены куклы, ведущий просит придумать имя своей куклы, ее характер, любимые занятия. На данном этапе мы понимаем, что ребенок проецирует на свою куклу собственные черты характера, выбор имени также важно совершить самостоятельно (ведущий не подсказывает детям). На данный этап отводится 5–7 минут. И приступаем к процедуре знакомства кукол: дети встают в круг, держа в руках своих кукол, представляются, дают краткую характеристику. Следует отметить, что такой вариант представления подходит детям, испытывающим определенные трудности в коммуникации, поскольку переносит акцент с личности самого ребенка на его куклу. Однако с точки зрения психолого-педагогической коррекции – это очень важный шаг. После каждого представления можно дружно хлопать ребенку, а может и сам педагог говорить несколько ободряющих слов.

На заключительном этапе занятия включается народная музыка и куклы (дети) встают в хоровод и танцуют. Данный этап обычно проходит в очень дружеской атмосфере. Дети разглядывают наряды кукол, хвалят, общаются между собой. В данное взаимодействие обычно вовлекаются все участники мастер-класса, что очень позитивно сказывается на самооценке детей, испытывающих жизненные трудности. После мастер-класса куклы уносятся детьми с собой, прячутся дома вплоть до исполнения задуманного желания.

Таким образом, использование куклотерапии в работе с детьми, попавшими в трудные жизненные обстоятельства, может стать мощным средством развития личностных качеств при соблюдении ряда условий: самостоятельное изготовление куклы, творческая свободная атмосфера мастер-класса, формулирование целей (желаний), осознание и проговаривание (написание) средств для исполнения желания, групповая работа, постоянное психолого-педагогическое сопровождение процесса ведущим тренинг.

Список литературы

1. Ахметова, Д. З. Современное состояние и перспективы развития инклюзивного образования в России / Д. З. Ахметова // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы XIII Международной научно-практической конференции, Казань, 11–13 марта 2024 года. Казань: «Познание», 2024. С. 3–6.
2. Мавлетшина, Д. Д. Педагогические условия социально-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья / Д. Д. Мавлетшина, Н. А. Паранина // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции, Ялта, 25–27 мая 2023 года / под науч. ред. Ю. В. Богинской. Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2023. С. 243–247.
3. Демина, Н. Е. Куклотерапия как эффективный метод работы с детьми по формированию психологического здоровья / Н. Е. Демина // Преемственность в образовании. – 2020. – № 25(03). С. 84–87.
4. Сукало, А. А. Куклотерапия в социальной адаптации несовершеннолетних воспитанников социально-реабилитационного центра / А. А. Сукало, Т. В. Грабовецкая // Проблемы социальной психологии и социальной работы: материалы XVIII Всероссийской Пары-

гинской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 14 апреля 2023 года. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2023. С. 228.

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ АДАПТИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЛЕПЩИК ГИПСОВЫХ ИЗДЕЛИЙ», РАЗРАБОТАННОЙ С ЦЕЛЬЮ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИИ

Спиридонова Анна Андреевна,

педагог-психолог высшей квалификационной категории

ГБОУ «Казанская школа № 142 для детей с ОВЗ»

г. Казань, Россия

annachere@yandex.ru

Спиридонов Олег Анатольевич,

учитель-дефектолог

ГБОУ «Казанская школа № 142 для детей с ОВЗ»

г. Казань, Россия

Olegspiridonov30@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается опыт успешной реализации адаптированной программы по направлению «Лепщик гипсовых изделий», совместно разработанной педагогом-психологом и учителем технологии (учителем-дефектологом) с целью успешной адаптации и социализации учащихся в учреждениях среднего профессионального образования в рамках инклюзии.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, инклюзивное образование, адаптированная программа, оборудование, материалы и инструменты для работы с гипсом

THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTING AN ADAPTED PROGRAM IN THE FIELD OF «PLASTER PRODUCT MODELER», DEVELOPED WITH THE AIM OF SUCCESS- FUL ADAPTATION AND SOCIALIZATION OF STUDENTS IN INSTITUTIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION WITHIN THE FRAMEWORK OF INCLUSION

Spiridonova Anna Andreevna

teacher-psychologist of the highest qualification category

Kazan State Educational Institution «Kazan School No. 142 for children with disabilities»

Kazan, Russia

annachere@yandex.ru

Spiridonov Oleg Anatolyevich

teacher-defectologist

Kazan State Educational Institution «Kazan School No. 142 for children with disabilities»

Kazan, Russia

Olegspiridonov30@yandex.ru

Annotation. The article examines the experience of successful implementation of an adapted program in the field of "Plaster product molding", jointly developed by a teacher-psychologist and a teacher of technology (teacher-defectologist) in order to successfully adapt and socialize students in institutions of secondary vocational education within the framework of inclusion.

Keywords: intellectual disabilities, inclusive education, adapted program, equipment, materials and tools for working with plaster

На протяжении последних десятилетий наблюдается тенденция к увеличению количества детей, рожденных с различными отклонениями в развитии, большую часть из которых составляют нарушения интеллекта. В настоящее время в России количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья составляет около 1, 15 миллионов человек и это число продолжает расти. Прирост детей с ОВЗ обусловлен улучшением проводимой диагностики, развитием медицины в целом, в том числе со снижением детской смертности, повышением возраста женщин, которые откладывают рождение ребенка на более поздний период. Также к причинам роста числа детей с ОВЗ относятся постоянные стрессы, загрязнение воздуха, ухудшение экологии и качества питания.

Одним из наиболее разрабатываемых направлений является изучение нарушений в интеллектуальной сфере. Это умственная отсталость (олигофрения), задержка психического развития (ЗПР), расстройства аутистического спектра (РАС). Проблема нарушения интеллекта является достаточно актуальной, так как количество детей, имеющих данные проблемы, возрастает с каждым годом. По статистическим данным, из 100 школьников каждые 4-5 человек имеют нарушения интеллекта и испытывают трудности в обучении. Из 800 новорожденных детей один ребенок рождается с синдромом Дауна. Умственная отсталость является следствием различных факторов, таких как физиологические, биологические, химические, социальные и психологические. Российские дефектологи подразделяют данные факторы на внешние (например, инфекционные заболевания во время беременности, интоксикации алкоголем, наркотиками или лекарствами, токсоплазмоз – заражение паразитами от диких и домашних животных, травмы и ушибы плода, длительная асфиксия при родах, радиация и т. д.) и внутренние (наследственность – непрерывно функционирующий мутантный ген). В настоящее время для учащихся с нарушением интеллекта создаются все условия для нормального социального развития. Выпускники коррекционных школ с легкой умственной отсталостью создают собственные семьи. В семье, где хотя бы у одного из родителей имеется нарушение интеллекта – вероятность рождаемости ребенка с умственной отсталостью крайне высока, что подтверждает передачу мутантного гена по наследственности. По официальным данным врожденная умственная отсталость передается по наследству в 75 % случаев.

В Российской Федерации, и в Республике Татарстан в том числе, создаются все необходимые условия для развития детей и взрослых с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В нашей стране достаточно развито инклюзивное образование, благодаря которому все могут обучаться вместе, независимо от их особенностей и возможностей, как физических, так и интеллектуальных. Благодаря инклюзии все участники образовательного процесса имеют возможность получения знаний, умений и навыков в равной мере. Инклюзия реализуется как в общеобразовательных учреждениях (в детских садах – это компенсирующие и логопедические группы, группы для детей с РАС, с синдромом Дауна, с ЗПР, с сахарным диабетом, в школах – обычные классы с тьютором для ребенка с ОВЗ, ресурсные классы, индивидуальное обучение на дому, в колледжах – специальные группы для учащихся с нарушением интеллекта), так и в коррекционных учреждениях, в реабилитационных и частных развивающих центрах. А также с недавнего времени появилась возможность обучения взрослых людей с умственной отсталостью, находящихся в учреждениях социальной защиты, которые ранее не обучались в школах. В рамках инклюзивного образования и проекта «Доступная среда» во всех учреждениях создаются необходимые условия для людей с ОВЗ.

У учащихся с интеллектуальными нарушениями недостаточно сформированы все психические процессы. В основном, у учащихся мышление конкретно-наглядное. Память механическая, кратковременная преобладает над долговременной. Внимание крайне неустойчивое, привлекается на непродолжительный период времени, быстро соскальзывает. Преобладает непроизвольное внимание. Целенаправленность на работу кратковременная. Детям необходима постоянная смена видов деятельности и дидактический материал. У многих учащихся на фоне моторной неловкости нередко наблюдаются двигательные стереотипии, вычурность и манерность движения, своеобразные жесты. Словарный запас в рамках обиходного. Эмоционально-волевая сфера отличается незрелостью, неустойчивостью.

Несмотря на все их психические и физические недостатки, выпускники школ для детей с ОВЗ, в том числе с нарушением интеллекта, а также учащиеся ресурсных классов имеют возможность поступить в колледж для дальнейшего обучения по следующим специальностям: швея, вышивальщица, сборщик обуви, садовник, плотник, штукатур-маляр и лепщик архитектурных изделий из гипса. На уроках технологии (профильного труда) учащиеся изучают программу по вышеперечисленным специальностям, как в теории, так и на практике.

В ГБОУ «Казанская школа № 142 для детей с ограниченными возможностями здоровья» была разработана программа для учащихся 5–9 классов (варианты 1, 2) по направлению «Лепщик гипсовых изделий». В совместной разработке программы участвовали педагог-психолог и учитель технологии (учитель-дефектолог). На первоначальном этапе разработки программы педагогом-психологом была проведена диагностика учащихся 5–9 классов, в ходе которой было выявлено, что у детей слабо развито творческое мышление, воображение, произвольное внимание, долговременная память, пространственная ориентация, нарушена мелкая моторика. Темп работы на уроках нестабильный из-за неусидчивости, невнимательности, расторможенности, нарушений в эмоционально-волевой сфере. У учащихся с ОВЗ наблюдается низкий уровень мотивации. При составлении программы учитывались полученные данные диагностики психических процессов, а также индивидуальные особенности каждого учащегося.

Адаптированная программа состоит из теоретических и практических занятий. На первом этапе реализации программы учащиеся изучают технику безопасности, правила работы с материалами (строительные смеси, лако-красочные материалы – ЛКМ), инструментами (кисти, шпатели и т. д.) и оборудованием (формы для отливки, пластмассовые и силиконовые молды). Приобретая новые знания, у учащихся развивается долговременная память и мышление. Соблюдая правила безопасности и следуя инструкциям, учащиеся становятся более дисциплинированными и организованными. На втором этапе учащиеся изучают свойства различных строительных смесей (гипс, шпаклевка, штукатурка) и ЛКМ, область их применения и эксплуатации, пластмассовые и силиконовые молды, правила работы с ними. На этом этапе у учащихся появляется интерес и стремление к выполнению практических работ. На третьем этапе учащиеся выполняют практические работы, которые включают в себя приготовление раствора, заливку форм и силиконовых молдов, просушку, нанесение орнаментов и узоров на гипсовые фигуры, как по образцу, так и по собственному замыслу, проявляя фантазию и креативность. При приготовлении раствора необходимо учитывать пропорции строительной смеси и воды, рассчитывать время замешивания, следуя инструкции, в результате чего у детей формируются математические навыки. При заливке форм и молдов необходимо соблюдать аккуратность и сосредоточенность, что формирует у детей произвольное внимание, старательность. На данном этапе у учащихся повышается мотивация к завершению своей работы, так как они начинают видеть результаты своей трудовой деятельности. При нанесении декоративного покрытия на гипсовую заготовку у детей развиваются такие качества, как усидчивость, внимательность, сосредоточенность. Придумывая различные рисунки, узоры и орнаменты для нанесения на фигуры, у учащихся развивается воображение и творческое мышление, а при раскрашивании у них формируются навыки развития мелкой моторики.

В последнее время большой популярностью стали пользоваться конструкторы из мини-кирпичей, изготовленных из гипса самостоятельно. Так как данная работа достаточно увлекательна и интересна, было решено включить в программу изготовление изделий и конструирование из мини-кирпичей. Готовый мини-кирпичик имеет масштаб 1:12 и 1:16, что является достаточно мелким изделием. При работе с данными кирпичиками у детей формируется мелкая моторика. В процессе конструирования архитектурных элементов по заданному макету у учащихся развиваются зрительное восприятие, пространственная ориентация, а также они приобретают знания в области геометрии. Работа с мини-кирпичиками позволяет создать изделия в миниатюре такие как, дровяная печь, исторические сторожевые башни, маяки, дома, замки. Для участия в республиканском конкурсе ученики 8 класса сделали совместную работу, из-

готовив макет Казанского кремля из белых кирпичей, что способствовало развитию не только творческого мышления, но и воспитанию навыков работы в коллективе.

В ходе реализации данной программы дети научились заливать и раскрашивать вазочки, мыльницы, шкатулки, подсвечники, а также изготавливать макеты различных сооружений. Данные изделия послужили подарками для их педагогов на «День учителя», «Новый год», а также для родителей на такие праздники, как «День матери», «День защитника Отечества» и «Международный женский день». Работы учащихся были отправлены на городские и Республиканские конкурсы, где многие из них заняли призовые места. При этом дети участвовали в конкурсах наравне с учащимися из общеобразовательных школ, что является одним из элементов инклюзивного образования. Изготавливая подарки для своих родных и близких людей, учащиеся получают положительные эмоции, удовлетворение от сделанной работы, а получая грамоты и дипломы за участие в конкурсах прикладного творчества, у них повышается мотивация к продолжению работы в данном направлении, совершенствованию своих профессиональных навыков.

В течение первого года реализации данной программы наблюдается положительная динамика в развитии психических и физических возможностей, а также творческих способностей учащихся, что говорит о целесообразности дальнейшего ее использования в работе. Так как навыки, приобретенные в ходе реализации данной программы, могут быть актуальны и для учащихся общеобразовательных школ, она может быть использована педагогами на уроках технологии и в кружковой деятельности. Обучаясь работать со строительными материалами, развивая при этом свои творческие способности, мышление, коммуникацию учащиеся с ОВЗ, поступив в колледж, уже будут иметь основные понятия и навыки работы, что позволит им легче адаптироваться к условиям обучения и быстрее найти контакт со здоровыми сверстниками, что будет являться результатом их успешной социализации.

Список литературы

1. Аксенова, Л. И., Архипов, Б. А., Беякова, Л. И. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.
2. Конишева, Н.М. Проектная деятельность младших школьников на уроках технологии: Книга для учителя начальных классов. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2006. 48 с.
3. Кругликов, Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 480 с.
4. Новикова, Г. Р., Шалимов В. Ф. Клиника интеллектуальных нарушений. М.: Издательство МБА, 2011. 208 с.
5. Хаметова, Л. Гипс. Техника. Приемы. Изделия. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2013. 96 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С ПЕРИНАТАЛЬНОЙ ТРЕВОГОЙ

Старовойтова Светлана Юрьевна,

старший преподаватель

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

starovoytova@ieml.ru

Панфилова Анастасия Сергеевна,

старший преподаватель

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

alanchuk@ieml.ru

Аннотация. В статье раскрывается суть перинатальной тревоги беременных женщин, обосновывается, что психологическое сопровождение целесообразно проводить на всех этапах ведения беременности.

Ключевые слова: перинатальная тревога, беременность, психологическое сопровождение, технологии саморегуляции тревоги, арт-терапия

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PREGNANT WOMEN WITH PERINATAL ANXIETY

Starovoitova Svetlana Yurievna,

Senior lecturer

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Kazan, Russia

starovoytova@ieml.ru

Panfilova Anastasia Sergeevna,

Senior lecturer

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Kazan, Russia

alanchuk@ieml.ru

Annotation. The article reveals the essence of perinatal anxiety in pregnant women, substantiates that psychological support is advisable at all stages of pregnancy management.

Keywords: perinatal anxiety, pregnancy, psychological support, anxiety self-regulation technologies, art therapy

Достаточно часто у девушек, готовящихся стать мамой, возникает чувство тревоги и беспокойства. Это происходит из-за того, что организм и психика молодой женщины проходит процесс адаптации к новому состоянию, а также резко изменяется гормональный фон. Повышенная тревога может значительно негативно отразиться на развитии плода и состоянии матери. Негативное влияние оказывает гормон кортизол, который отвечает за регуляцию стресса в организме и воздействует на уровень артериального давления. Большой избыток гормона может сказаться на формировании мозга, нервной системы и органов чувств ребенка в утробе матери.

Постоянный стресс и тревога могут спровоцировать нарушение кровоснабжения плаценты, что негативно отразится и на состоянии развития плода. В связи с этим увеличится риск преждевременных родов, которые могут вызвать осложнения и для новорожденного.

У детей матери, которых испытывали сильный и хронический стресс во время беременности часто возникают различные нарушения развития. Например, развиваются врожденные пороки развития сердца, нервной системы и других органов, также, могут развиваться поведенческие и когнитивные нарушения и, как показывают исследования, снижается вес у малышей.

Беременность – это период значительных физиологических, психологических и социальных изменений в жизни женщины. В то время как для многих это радостное и ожидаемое событие, для других оно может сопровождаться значительным повышением уровня тревоги и беспокойства. Понимание факторов, способствующих развитию тревожных состояний во время беременности, является ключевым для своевременной профилактики и эффективной помощи беременным женщинам [2].

Повышение тревожных состояний у женщин во время беременности может быть обусловлено сложным взаимодействием биологических, психологических и социальных факторов. Беременность – это период значительных физиологических, психологических и социальных изменений в жизни женщины. В то время как для многих это радостное и ожидаемое событие, для других оно может сопровождаться значительным повышением уровня тревоги и беспокойства. Понимание факторов, способствующих развитию тревожных состояний во время беременности, является ключевым для своевременной профилактики и эффективной помощи беременным женщинам [1].

Повышение тревожных состояний у женщин во время беременности может быть обусловлено сложным взаимодействием биологических, психологических и социальных факторов.

Тревожное состояние у женщин в период беременности субъективно характеризуется ощущением внутреннего напряжения с активацией реакций вегетативной нервной системы. Физиологическая перестройка в центральной нервной системе приводят к тому, что переутомление, ослабленное физическое состояние вполне может привести к беспокойству. Симптомы тревоги хотя бы однократно могут наблюдаться более чем у 50% беременных женщин, устойчивые тревожные состояния могут испытывать более 17% женщин в период подготовки к родам, при этом в подавляющем большинстве тревожные расстройства остаются не выявленными. Взаимодействие разных факторов определяет индивидуальный уровень и выраженность тревоги. Понимание этих взаимосвязей необходимо для разработки целостных и эффективных стратегий профилактики и помощи беременным женщинам, испытывающим тревогу [3].

В исследовании участвовали женщины в возрасте от 18 до 35 лет, находящиеся на I и III триместрах беременности. Выбор данных триместров объясняется необходимостью изучения динамики тревожных состояний на ранних и поздних сроках беременности. Общая численность выборки составила 20 человек: 10 женщин из I триместра и 10 женщин из III триместра. Участницы были приглашены из женских консультаций и перинатальных центров на добровольной основе.

Для оценки уровня тревожности и ее особенностей использовалась **Скрининговая шкала перинатальной тревоги (PASS-R)** – опросник для самооценки симптомов тревоги у женщин, позволяющий выявить симптомы тревоги и степень их выраженности. Эта методика охватывает когнитивные, поведенческие и физиологические аспекты тревоги. В I триместре минимальный уровень тревоги наблюдался у 80 % женщин, что подтверждает более спокойное эмоциональное состояние на начальной стадии беременности. Средний и тяжелый уровни тревоги были выявлены лишь у 10 % участниц каждого типа, что также демонстрирует низкую эмоциональную нагрузку на ранних сроках. В III триместре минимальный уровень тревоги наблюдался только у 50 % женщин, в то время как 20 % женщин имели средний уровень тревоги, а 30 % столкнулись с тяжелыми формами перинатальной тревожности. Рост тревожности в этом периоде можно объяснить как физиологическими (увеличение веса, гормональные изменения), так и психологическими факторами (страх перед родами, неуверенность в материнских навыках).

Исследование уровня тревоги беременных женщин показало наиболее важные составляющие эмоционального состояния женщин в разные периоды беременности. Исходя из полученных данных можно сделать заключение о динамике тревожных состояний и о том, как это влияет на здоровье новорожденного и его мамы, а также предложить практические рекомендации для снижения тревожности и повышения качества психологической поддержки беременных женщин.

Полученные результаты подчеркивают необходимость системной поддержки беременных женщин. Эмоциональное благополучие будущей матери напрямую влияет на ее способность заботиться о ребенке, что в долгосрочной перспективе определяет здоровье следующего поколения.

Практические предложения, основанные на данных исследования, ориентированы на улучшение качества жизни беременных женщин и их семей. Это включает создание программ психологического сопровождения, внедрение методов саморегуляции, обучение медицинского персонала и развитие социальной инфраструктуры.

Одно из приоритетных направлений психологического сопровождения беременных женщин это арт-терапевтические технологии. Терапия искусством, или арттерапия, является методом психологической коррекции негативных состояний. В данном методе применяются различные виды искусства, которые положительно влияют на эмоциональное, личностное и интеллектуальное развитие человека. Применение такого метода, как музыкатерапия, например, позволяет очень эффективно работать с тревогой беременных женщин. Музыкотерапия – это контролируемое использование музыки в лечении, реабилитации и психокоррекции. Заслуга этого метода в том, что музыка вызывает положительные эмоции, мысли, чувства, регулирует поведение, снимает стресс и облегчает боль [4].

Официальным методом лечения в России музыкотерапия стала 8 апреля 2003 года, когда Минздрав утвердил «Методы музыкальной терапии». Данные исследований свидетельствуют о том, что в результате музыка-терапевтического воздействия изменяются физиологические реакции организма: дыхательной, сердечно-сосудистой, гормональной систем. Возникают определенные ассоциации, эстетические переживания, оказывающие положительное влияние на эмоциональное состояние.

При работе с беременными средняя продолжительность сеанса от 15 до 30 минут. Занятия проводят 2 раза в неделю. Лучше использовать рецептивную музыкотерапию с коммуникацией. Женщины прослушивают музыкальное произведение, затем обсуждают переживания, чувства и ассоциации, возникающие при прослушивании. Можно предложить выразить свои ассоциации в рисунке. Упражнения снимают тревогу, избавляют от неуверенности, настраивают на позитивное мышление, помогают стать более целостным, жить в гармонии с собой и окружающими.

Подводя итоги, можно отметить, что психологическое благополучие женщины во время беременности имеет очень большое значение для всестороннего и гармоничного развития плода. И использование техник арттерапии и подобных психологических практик имеют высокую эффективность в снижении перинатального беспокойства и стресса в период беременности женщины. Арттерапия помогает будущим мамам выразить свои скрытые эмоции и справиться с тревожными состояниями, а также, способствует формированию позитивного отношения к беременности. Психологическое сопровождение является необходимым условием для обеспечения эмоционального и физического здоровья матери и ребенка.

Список литературы

1. Абрамченко В. В., Коваленко Н. В. Перинатальная психология, теория, методология, опыт. СПб., 2001. 348 с.
2. Брутман В. И. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов / В. И. Брутман, Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хамитова, 2002. 59 с.

3. Ветчанина Е. Г., Мальгина Г. Б. Особенности реакций беременных на психозмоциональный стресс в различные сроки беременности // Сибирский психологический журнал. 2001. № 14-15. С. 150.

4. Элькин В.М. Целительная магия музыки. Гармония цвета и звука в терапии болезней. СПб., 2000.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Тазиева Лилия Вагизовна,

Старший воспитатель

МБДОУ «Детский сад №119» г. Казань, Россия

Lielek@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам обучения грамоте дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования. В работе акцентируется важность формирования готовности к учебной деятельности, а также описаны ключевые методические приемы и формы активности, применяемые педагогами для повышения эффективности занятий.

Ключевые слова: инклюзивное образование, адаптация, обучение чтению, грамоте, методы работы

TEACHING READING AND WRITING TO PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Tazieva Lilia Vagizovna,

Senior tutor MBDOU "Kindergarten No. 119"

Kazan, Russia

Abstract. The article is devoted to the issues of teaching literacy to preschoolers with disabilities (HIA) in an inclusive education. The work emphasizes the importance of creating readiness for educational activities, and also describes the key methodological techniques and forms of activity used by teachers to increase the effectiveness of classes.

Key words: inclusive education, adaptation, reading, literacy, working methods

Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляет собой важный шаг в обеспечении их равных прав на получение образования и социальной интеграции, предполагает интеграцию детей с ОВЗ в общий образовательный процесс, что способствует их социализации и развитию социального опыта. Однако его реализация сопряжена с рядом вызовов, особенно в контексте детей с задержкой психического развития (ЗПР) и дизартрией. Дети с ОВЗ сталкиваются с рядом ограничений, таких как нарушения внимания, памяти, мышления и речи, что затрудняет их обучение.

Обучение чтению детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является важным этапом их подготовки к школьному обучению. Согласно данным анкетирования родителей, ключевым запросом стало развитие у детей навыков чтения и письма, что позволит минимизировать трудности в условиях инклюзивного образования.

Особую сложность представляет дизартрия – нарушение членораздельной речи, которое часто сопровождается дисграфией – трудностями в освоении письма. Эти нарушения требуют индивидуального подхода в обучении, что не всегда возможно в условиях массовой школы.

Нами был сделан вывод, что к завершению дошкольного возраста у большинства детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) речь, несмотря на существующие у многих нарушения произношения, достигает уровня, который позволяет удовлетворять потребности в повседневном общении и поддерживать другие виды деятельности. Однако, не-

смотря на внешнюю сформированность речевых навыков, недостатки в речевом развитии становятся особенно заметными с началом школьного обучения. У дошкольников с ОВЗ речевое развитие имеет выраженное отставание, что проявляется в недостаточном владении навыками связной речи и ограниченном словарном запасе. Их речь бедна прилагательными, отсутствуют образные выражения, а язык остается монотонным и невыразительным. При попытках составить рассказ по сюжетной картинке дети часто ограничиваются перечислением предметов или действий, при этом не указывая взаимосвязи между персонажами, временем и местом действия.

Эти особенности в развитии речи обусловлены индивидуальными и психологическими характеристиками детей, из-за чего они постоянно нуждаются в поддержке и направляющей помощи взрослых. Именно поэтому организуется комплексная коррекционная работа, которая предполагает активное взаимодействие всех участников образовательного процесса: детей, педагогов и родителей.

Трудности проявляются как одна из ключевых проблем при освоении учебного материала, особенно в таких областях, как письмо и чтение. Недостаточная сформированность речи у детей с ОВЗ существенно затрудняет выполнение заданий по различным предметам, что указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы в дошкольный период для подготовки к школьному обучению.

Систематическая, целенаправленная и последовательная работа в данном направлении позволяет достичь значительных успехов в речевом и психологическом развитии дошкольников с ОВЗ. Такой подход помогает преодолеть речевые затруднения, развить умение строить связные высказывания и способствует общей социализации ребенка.

Чтобы подготовить детей к обучению грамоте очень важно формировать у детей необходимую готовность к процессу обучения. Поэтому при разработке коррекционных занятий большое значение уделялось учету диагноза и индивидуальным особенностям каждого ребенка. От занятия к занятию материал усложнялся, что позволяло закрепить знания и навыки на каждом этапе работы. Однако при реализации данного вопроса пришлось столкнуться и с некоторыми противоречиями, в частности с потребностью в обучении и ограниченными возможностями детей с ОВЗ. Они стремятся учиться вместе со сверстниками, но их возможности часто ограничены, что требует индивидуального подхода, который сложно реализовать в условиях коллективного обучения. Хотелось бы остановиться еще на одной важной проблеме, это адаптация к школьной программе. Дети с ОВЗ нуждаются в дополнительной подготовке для успешного освоения школьной программы, включая развитие навыков чтения, письма и учебной деятельности.

Для решения поставленных задач коллективом ДОУ были разработаны методы, способствующие развитию навыков чтения и письма у детей с ОВЗ. Данные методы позволили найти индивидуальный подход к каждому ребенку при обучении чтению и письму. Немаловажное значение в работе с данными детьми уделяется работе с родителями. Участие самих родителей в образовательный процесс и психологическая помощь родителям позволило взглянуть на детей с ОВЗ в другом ракурсе. Родители смогли осмыслить что только при совместной работе детского сада и родителей можно достичь каких-либо результатов. Также таких детей нельзя ограничивать общением и развитием только в детском саду и семье. Необходимо с целью социализации личности, включать их в систему новых отношений и общественных связей с оказанием моральной и эмоциональной поддержки.

Критериями эффективности данной работы стали:

- Уровень развития навыков чтения и письма. 90 % детей показали высокий уровень подготовки.
- Мотивационная готовность к обучению. 100 % детей проявляют интерес к книгам
- Успешная адаптация в школе. 100 % детей успешно адаптировались к школьной программе.
- Активная позиция родителей. 100 % родителей изменили свою позицию на активно-деятельностную.

Выводы

Реализованный проект подтвердил свою эффективность. Все дети успешно интегрировались в традиционные классы, сохранили и развили навыки чтения и письма, а также проявили интерес к обучению. Учителя и родители отметили положительные изменения в адаптации и успеваемости детей.

Таким образом, инклюзивное образование, подкрепленное целенаправленной подготовкой и поддержкой, способствует успешной социализации и обучению детей с ОВЗ.

Список литературы

1. Ельцова О. М. Основные направления и содержание работы по подготовке детей к обучению грамоте. М.: Детство-Пресс, 2011.
2. Поливарова З. В. Подготовка к обучению грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи / З. В. Поливарова. М.: Флинта, 2013.
3. Танцюра С. Ю, Курышина Е. Ю. Сопровождение ребенка 5-7 лет с ОВЗ в условиях коррекционно-образовательного процесса. М.: Сфера, 2019.

ВЫСШИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Талалаева Ксения Александровна,

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

TalalaevaKA@ieml.ru

Аннотация. В статье актуализируются вопросы влияния высших психических функций на учебную деятельность школьников. Авторы указывают на инклюзивное образование как способ коррекции нарушения высших психических функций. Авторы представляют методы и особенности коррекции высших психических функций в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: высшие психические функции (ВПФ), психическая деятельность, младший школьник, развитие, инклюзивное образование, нарушения, коррекция

HIGHER MENTAL FUNCTIONS AND THEIR IMPACT ON LEARNING ACTIVITIES

Talalaeva Xenia Alexandrovna,

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

TalalaevaKA@ieml.ru

Abstract. The article highlights the issues of the influence of higher mental functions on the learning activities of schoolchildren. The authors point to inclusive education as a way to correct disorders of higher mental functions. The authors present methods and features of correction of higher mental functions in inclusive education.

Keywords: higher mental functions, mental activity, primary school student, development, inclusive education, disorders, correction

В числе теорий, изучающих высшие психические процессы человека, особое распространение получило учение А. Р. Лурии. В нем высшие психические функции (ВПФ) рассматриваются как многогранные, обладающие способностью к самоконтролю, рефлексам, возникшие в обществе, организованные сложной системой и характеризующиеся осознанностью и произвольностью в проявлении. Исследование высших психических функций чрез-

вычайно актуально в связи с распространенностью инсультов и черепно-мозговых травм с крайне тяжелыми последствиями и инвалидизацией, а также ростом числа детей с задержками развития и нарушением когнитивных функций. Нарушение когнитивных функций в учебной деятельности может проявляться в снижении памяти, умственной работоспособности и многих других вещах.

В современном образовательном пространстве особое внимание уделяется вопросам инклюзии, что делает актуальным и крайне важным детальное изучение состава учащихся, среди которых есть дети с ограниченными возможностями здоровья. Эти дети обучаются в школах, которые предназначены для всех, то есть школах общего типа. В связи с этим, необходимо тщательно рассмотреть и проанализировать существующие методики и подходы к организации образовательного процесса для таких учащихся, а также уделить особое внимание вопросам оказания им квалифицированной коррекционной помощи. Это требует не только профессионального подхода со стороны специалистов в области образования и психологии, но и активного участия родителей, которые играют не последнюю роль в процессе социализации и адаптации своих детей в школьной среде. Таким образом, комплексный подход к инклюзивному образованию, включающий в себя как педагогическую, так и психологическую поддержку, становится ключевым элементом успешной интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную систему.

В инклюзивном образовании работа над высшими психическими функциями (ВПФ) представляет собой непростую и многоаспектную задачу, целью которой является обеспечение благоприятной среды для продуктивного обучения и личностного роста детей с особыми потребностями в психофизическом плане, обучающихся вместе со сверстниками. Реализация этого подхода предполагает всесторонний учет индивидуальных характеристик каждого учащегося и динамики взаимоотношений внутри инклюзивного коллектива.

Основные ВПФ, требующие коррекции:

Внимание: младшие школьники с трудностями могут испытывать проблемы с концентрацией, переключением и распределением внимания. Коррекция направлена на развитие произвольного внимания, устойчивости и избирательности.

Память: нарушения памяти (кратковременной, долговременной, зрительной, слуховой) затрудняют усвоение учебного материала. И. И. Ахметова в своей работе отметила, что у детей с задержкой психического развития устойчивость памяти и низкий уровень продуктивности, слабы развиты основные процессы памяти, таких как запоминание и сохранение. Недостаточность продуктивности произвольной памяти связано с снижением познавательной деятельности [2]. Коррекция включает в себя тренировку различных видов памяти, использование мнемотехник, создание ассоциативных связей.

Мышление: проблемы с логическим мышлением, абстрактным мышлением, анализом и синтезом информации существенно влияют на успеваемость. Коррекция направлена на развитие этих когнитивных процессов через специальные игры, задания и упражнения.

Речь: нарушения речи (артикуляционные, фонетические, лексико-грамматические) могут препятствовать общению и обучению. Коррекция включает в себя логопедическую работу, развитие фонематического слуха, расширение словарного запаса, совершенствование грамматического строя речи.

Восприятие: нарушения восприятия (зрительного, слухового, пространственного) затрудняют обработку информации. Коррекция подразумевает развитие сенсорной интеграции, тренировку различных видов восприятия.

Гнозис: нарушения гнозиса (способности узнавания) – зрительного, слухового, тактильного – приводят к трудностям в обучении. Коррекция включает в себя развитие зрительного и слухового различения, тактильной чувствительности.

Праксис: нарушения праксиса (целенаправленных движений) затрудняют выполнение учебных заданий, требующих моторных навыков. Коррекция направлена на развитие мелкой и крупной моторики.

Исполнительные функции: это комплекс когнитивных процессов, отвечающих за планирование, организацию, контроль и саморегуляцию деятельности. Нарушения исполнительных функций приводят к трудностям в организации работы, планировании действий, контроле над результатом. Коррекция направлена на развитие навыков планирования, самоконтроля и саморегуляции.

Л. Э. Хакимова и Ф. А. Саглам рассматривают роль воображения в творческой деятельности младших школьников, в том числе и тех, у кого диагностирован синдром дефицита внимания и гиперактивности. Авторы указывают на то, что «развитие воображения может быть ключевым фактором в обучении детей, поскольку оно способствует лучшему восприятию информации и адаптации к образовательному процессу» [4].

Методы коррекции ВПФ в инклюзивном образовании:

Индивидуальный подход: разработка индивидуальной программы коррекционно-развивающего обучения с учетом особенностей ребенка. По мнению А. В. Акбиляковой, «понимание механизмов функционирования памяти и разработка специальных подходов к ее развитию у таких детей поможет повысить их успеваемость и успешность в учебе, а также улучшить их адаптацию к образовательной среде» [1].

Использование адаптированных учебных материалов: упрощение заданий, использование наглядных пособий, изменение темпа обучения.

Применение специальных технологий: использование компьютерных программ, развивающих игр, альтернативных методов обучения.

Межпредметная интеграция: сочетание коррекционных занятий с учебными предметами для закрепления навыков.

Совместная работа специалистов: взаимодействие учителей, психологов, логопедов, дефектологов, других специалистов.

Создание положительной эмоциональной атмосферы: стимулирование мотивации к обучению, создание комфортной образовательной среды.

Включение в групповую работу: обеспечение возможности сотрудничества с другими детьми, развитие социальных навыков.

Работа с семьей: оказание консультативной помощи родителям, вовлечение их в коррекционный процесс.

Использование современных технологий: цифровые инструменты, интерактивные доски, программы для развития памяти и внимания.

Ключевой момент – это интеграция младшего школьника с особенностями развития в общий учебный процесс без изоляции. Важно не только корректировать имеющиеся недостатки, но и развивать сильные стороны ребенка, создавая условия для его успешной социализации и самореализации в коллективе. Коррекционная работа должна быть незаметной для других детей, интегрирована в общие занятия, и, по возможности, носить игровой характер.

Важно помнить, что коррекция ВПФ – это длительный и систематический процесс, требующий терпения, настойчивости и профессионализма всех участников образовательного процесса. Успех зависит от комплексного подхода, индивидуального планирования и постоянного мониторинга результатов.

Список литературы

1. Акбилякова, А. В. Развитие процессов и видов памяти у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / А. В. Акбилякова // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы Международного форума, Казань, 11–13 марта 2024 года. Казань: Издательство «Познание», 2024. С. 120–126.

2. Ахметова, И. И. Развитие процессов и видов памяти у младших школьников / И. И. Ахметова // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы Международного форума, Казань, 11–13 марта 2024 года. Казань: Издательство «Познание», 2024. С. 120–126.

3. Маулиева, А. З. Особенности развития эмоционального интеллекта младших школьников / А. З. Маулиева // Студенческий научный форум 2024: сборник статей X Международной научно-практической конференции в 2 частях, Пенза, 17 января 2024 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2024. С. 130-132. EDN OTTFYJ.

4. Хакимова, Л. Э. Роль воображения в творческой деятельности младших школьников / Л. Э. Хакимова, Ф. А. Саглам // Тенденции и закономерности развития современного российского общества: экономика, политика, социально-культурная и правовая сферы: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чистополь, 20 апреля 2017 года. Чистополь: Издательство «Познание», 2017. С. 126-127. EDN ZREZVR.

5. Юсупова, Г. Р. Формирование учебной деятельности в начальной школе / Г. Р. Юсупова, Э. Ф. Исмаилова, Ф. А. Саглам. Казань: Познание, 2014. 116 с. EDN WKDNLZ.

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ШКОЛЬНИКОВ

Талипова Олеся Азатовна,

кандидат психологических наук, доцент

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Нижнекамск, Россия

otalipova@nzh.ieml.ru

Аннотация. В статье раскрываются особенности применения цифровых технологий в логопедической работе по коррекции фонематических процессов у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: цифровые технологии, фонематические процессы, логопедическая работа в школе

APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN SPEECH PATHOLOGY WORK FOR CORRECTION OF PHONEMATIC PROCESSES IN SCHOOLCHILDREN

Talipova Olesya Azatovna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Nizhnekamsk, Russia

otalipova@nzh.ieml.ru

Annotation. The article reveals the features of the use of digital technologies in speech therapy work to correct phonemic processes in children of primary school age.

Key words: digital technologies, phonemic processes, speech therapy work at school

Введение

Фонематическая сторона речи и возможности ее коррекции у детей на протяжении многих лет поддерживает высокий исследовательский интерес (Р. И. Лалаева, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин и др.).

Первоклассники с недостатками фонематических процессов составляют группу риска по школьной неуспеваемости, особенно при овладении письменной речью. Неразрешенная на начальной стадии проблема недоразвития фонематической стороны речи со временем может привести к возникновению вторичных проблем: снижение учебной мотивации и развитию негативных эмоциональных состояний у школьников. Поэтому вопрос коррекции фонематических процессов у младших школьников актуален и нуждается в своевременном решении.

Доказано, что эффективность логопедической работы возрастает при включении в коррекционную работу не только речевых приемов, но и наглядного материала, а именно информационных цифровых технологий, для максимального вовлечения других анализаторов и, соответственно, лучшего понимания и запоминания материала (З.А. Ананьева [1], Я. М. Босова [2], Н. В. Евстафьева [3], А. М. Лутовинова [4], О. А. Талипова [5] и др.). Поэтому настоящее исследование посвящено изучению эффективности применения информационных компьютерных технологий в логопедической работе по коррекции фонематических процессов.

Гипотеза исследования: процесс коррекции фонематических процессов у младших школьников будет эффективным, если учитель-логопед в работе по коррекции фонематических процессов активно применяет информационные технологии.

Изложение основного материала исследования. Фонематические навыки необходимы человеку для правильного восприятия речи собеседника. Это один из базовых компонентов речевой системы человека, без него невозможно формирование ни устной, ни письменной речи. Фонетическая система очень сложно организована. При нормативном развитии фонематические процессы должны быть полностью усвоены ребенком к 6–7 годам.

Однако статистика свидетельствует, что очень многие дети идут в школу с недоразвитием фонематической стороны речи, и нуждаются в логопедической помощи.

Наше исследование было организовано и проведено на базе одной из общеобразовательных школ города Нижнекамска Республики Татарстан. Участие в исследовании приняли 15 младших школьников, зачисленных на логопункт школы.

Для обследования фонематических процессов детей применялись адаптированные методики Е. Ф. Архиповой и Н. И. Дьяковой.

Для оценки физического слуха мы просили детей на расстоянии 6 метров без визуального контроля определить, что мы говорим (сначала громко, затем шепотом). Все участники справились с заданием хорошо. Школьники правильно указывали на картинки, даже когда мы говорили шепотом, а они слушали нас одним ухом. Так мы убедились, что первичных нарушений физического слуха у обследуемых детей не было. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты обследования фонематического восприятия, физического, и фонематического слуха детей младшего школьного возраста, %

Уровень	Физический слух	Фонематический слух	Фонематическое восприятие
Высокий уровень	100 %	80 %	27 %
Средний уровень	0 %	20 %	40 %
Низкий уровень	0 %	0 %	33 %

Выявлено, что у подавляющего большинства обследованных школьников фонематический слух находился на высоком уровне развития. Дети быстро и правильно определяли и громкость голоса экспериментатора, и силу. Лишь у 20 % детей выявили средний уровень фонематического слуха, они дольше думали над ответом и правильные варианты не всегда предлагали сразу. Но тут же самостоятельно исправлялись и давали правильный ответ.

Обследование фонематического восприятия показало, что только 27 % участников исследования имели высокий уровень. Они правильно различали звуки, даже нарушенные в произношении, на всех уровнях (звуки, слоги, слова-квазимонимы). При этом скорость выполнения заданий была различной. Так, в словах они дифференцировали практически в два раза дольше, чем отдельные звуки.

Средний уровень был диагностирован у 40 % первоклассников. У них возникали трудности с выполнением задания, совершались ошибки. Но после повторного предъявления

речевого материала они исправлялись. На уровне отдельных фонем и слогов ошибок практически не было, но в квазимонимах они проявлялись достаточно часто.

В подавляющем большинстве случаев дети неправильно дифференцировали нарушенные звуки и их противоположные пары (например, [с] – [з] [ш] [сь] [ц]; [в] – [ф]; [м] – [н]; [д] – [т] и т. д.), а также свистящие (даже если они были не нарушены). Скорость выполнения задания была той же, что и у ребят с высоким уровнем восприятия, они также действовали уверенно.

Низкий уровень восприятия был диагностирован у 33% обследованных первоклассников. Эти школьники действовали менее уверенно, думали над ответом дольше, чем ребята с высоким и средним уровнем. Они делали частые ошибки не только при различении слов-квазимонимов, но и на уровне слогов. Особенно трудно они различали фонемы в слогах со стечением (например, [стя], [алн]) и в прикрытых слогах (например, [аф], [уш]).

Дети плохо различали звуки, нарушенные в собственном произношении (и их пары, а также свистящие и шипящие). Большую часть своих ошибок они исправляли с после утрированного повторения (несколько раз) нами речевого материала, но часть осталась неисправленной даже с нашей помощью. Заметим, что более всего недостатки проявлялись у тех младших школьников, кто имел большие количественно либо стойкие дефекты звукопроизношения. То есть подтверждается взаимообусловленность фонематической и фонетической сторон речи.

Изучив функцию восприятия фонематического материала, мы перешли к исследованию способности к мыслительной переработке информации.

Таблица 2

Результаты обследования фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений детей младшего школьного возраста, %

Уровень	Фонематический анализ	Фонематический синтез	Фонематические представления
Высокий уровень	20 %	33 %	27 %
Средний уровень	33 %	47 %	60 %
Низкий уровень	47 %	20 %	13 %

Как мы видим из табл. 2, высоким уровнем фонематического анализа обладали только 20 % обследованных первоклассников. Несмотря на хорошее развитие данного навыка никто из них не смог самостоятельно выполнить все задания правильно. Задания «Определи количество звуков в слове» и «Определи необходимый звук» все выполняли правильно, а с остальными возникали трудности.

Средний уровень фонематического анализа был диагностирован у 33 % испытуемых. В целом они выполняли задания медленнее, при выборе ответа могли попытаться в последний момент поменять его. Также им требовалась более акцентированная помощь экспериментатора (не только повторение речевого материала, но и выделение голосом обследуемого звука). Эти школьники могли сделать ошибку в любой из проб. Наибольшие трудности им доставляли звуки, которые они плохо дифференцировали.

Низкий уровень фонематического анализа мы установили у 47 % детей. Их манера выполнения совпадала с манерой ребят со средним уровнем. Различия были в том, что они часть ошибок не могли исправить даже после нашей помощи.

Обследование навыков фонематического синтеза показало, что фонематический синтез развит лучше, чем анализ. Так, высоким уровнем обладали 33 % испытуемых, они смогли составить слова из всех предложенных звукокомплексов. Некоторые из детей делали несколько попыток, перед тем как предложить правильный вариант. Средний уровень был выявлен у 47 % испытуемых, они составляя слова иногда пропускали звуки. Низкий уровень фонематического синтеза был диагностирован у 20 % первоклассников. В части слов они пропускали звуки, и после повторного предъявления не исправлялись.

При изучении фонематических представлений установлено, что почти треть детей правильно определили все частотные звуки в стихотворениях без предъявления акцентированного. Большинство детей (60 %) правильно определили все частотные звуки только с акцентированным произношением (часть представлений о ненарушенных звуках они дифференцировали и без выделения голосом). Не помогало наше акцентированное произношение 13 % первоклассникам, принимавшим участие в эксперименте.

Таким образом, по итогам констатирующего обследования мы можем сделать вывод, что для значительного числа обследованных нами младших школьников нуждается в логопедической помощи по коррекции фонематической стороны речи.

Далее для участия в эксперименте все участники были разделены на 2 группы с сопоставимым уровнем развития фонематических процессов: экспериментальную (8 человек) и контрольную (7 человек). В экспериментальной группе была реализована разработанная нами программа по применению информационных компьютерных технологий.

Принципы программы:

- принцип дифференцированного подхода к каждому школьнику предполагал учет возрастных, психологических и личностных характеристик детей при определении форм, методов и приемов коррекционно-логопедического воздействия;

- принцип учета зоны актуального и ближайшего развития. Сложность коррекционных заданий определялась способностью детей выполнять их только с помощью экспериментатора. Со временем они должны были научиться выполнять их самостоятельно, и тогда можно было поднимать уровень сложности;

- принцип взаимосвязи развития речи и познавательных процессов: для успешного усвоения языка мы активно использовали в коррекции такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция и т. д.

- принцип целостности речевой функции. Взаимообусловленность фонематической и фонетической сторон речи заставляла нас параллельно развивать и навыки произношения;

- деятельностный подход в коррекции. Для того чтобы материал усваивался детьми легче и прочнее мы преподносили его через ведущий вид деятельности. У первоклассников игра остается ведущей, а учение начинает выдвигаться на первые роли. Поэтому мы облачили все задания в форму дидактических игр и упражнений.

- принцип интеграции усилий логопеда и родителей. Помимо занятий с нами школьники также занимались с родителями в домашних условиях.

Форма реализации программы – фронтальные занятия с применением информационных технологий с детьми экспериментальной группы два раза в неделю, по 40 минут после уроков.

Перед тем как начать заниматься с детьми мы провели индивидуальные консультации с родителями, на которых мы:

- ознакомили родителей с результатами обследования их детей;
- изучили условия жизни детей в семье;
- объяснили механизм коррекции, познакомили с содержанием программы;
- обучили приемам развития фонематических процессов в домашних условиях с применением информационных технологий.

С целью коррекции фонематического слуха, фонематических представлений, фонематического восприятия и навыков фонематического анализа и синтеза нами составлялись, а затем применялись мультимедийные презентации в виде:

- Игровых упражнений: таких как «Внизу-вверху-на носу», когда герой презентации произносил «внизу», дети должны были указывать пальцем вниз, когда «вверху» – на верх, «на носу» – на свой нос. Сначала герой дублировал команды правильными движениями, а затем путал детей, делая неправильные движения. Они внимательно следили за героем презентации и друг за другом. Детям нравились игры «Справа или слева?», «Хлопаем и топаем», «Повтори ритм», «Звуки вокруг». Во все эти игры можно было бы играть и без применения информационных технологий, но с экранов планшетов, телефонов, домашних компьютеров.

– Компьютерных презентации в сочетании с дидактическими средствами для обучения. Так, при отработке дифференциации фонем на уровне слов были подготовлены компьютерные дидактические игры. Например, игра «Чем отличаются слова». На экране дети могли видеть парные картинки (например, «жук-сук, шарф-шкаф») и должны были определить и объяснить разницу в звучании слов. Или «Лишнее слово». Или игра «Мое слово». На экране перед детьми появлялись три картинки (например, «мак, дом, сетка») а затем произносились слова, а ребята должны были определить на какое из изображенных слов они похожи (например, «ком, бак, клетка»). Помимо этого, мы применяли игры: «Эхо», «Что пропущено?», «Поэт», «Телефон», «Какой звук лишний?», «Озорные звуки» и др.

– Наглядного моделирования (схемы, пиктограммы, символы). Рисунок подсказывал направление мысли, а необходимые для фонематического анализа и синтеза средства дети подыскивали и применяли самостоятельно. Для начала мы учили детей составлять схему слова. Перед ребенком на экране появлялись слоги («ма», «ло», «ву» и др.). Дети слышали слово, и подбирали соответствующие слоги. Это помогало детям визуализировать структуру слова, что способствовало лучшему пониманию процессов анализа и синтеза. Детей просили:

- определить наличие заданного звука в ряду;
- определить место звука в ряду (в начале, в середине, в конце);
- определить последовательность звуков в ряду и др.

Также при реализации программы активно применялись уже известные компьютерные игры: «Маша и медведь», «Учимся говорить правильно», «Игры для Тигры», «Маленький гений», интерактивный портал «Мерсибо».

Повторное обследование показало, что применение информационных компьютерных технологий, достоверно значимо улучшило фонематические процессы первоклассников экспериментальной группы.

Выводы

По итогам контрольного обследования они достоверно значимо превзошли своих сверстников из контрольной группы по всем пробам. Так, в экспериментальной группе 39 % детей достигли высокого уровня фонематического восприятия. Они стали безошибочно дифференцировать все предложенные фонемы, в том числе и нарушенные в произношении. Причем на уровне отдельных звуков и слогов исчезли все ошибки. Остались редкие отклонения со словами-квазимонимами, но они быстро исправлялись самостоятельно после повторного предъявления материала. У первоклассников, чей уровень и на констатирующем этапе был высоким, также сократилось количество мелких ошибок.

Дети из экспериментальной группы стали значительно быстрее и увереннее выполнять задания на фонематический анализ и синтез. Результаты расчета t-критерия Стьюдента, подтвердили, что улучшения экспериментальной группы достоверно значимы (поскольку t-эмп находятся в зоне значимости при $p \leq 0.01$), а контрольной незначимы.

В заключении отметим, что гипотеза подтверждена. Применение информационных технологий в логопедической работе по коррекции фонематических процессов повышает ее эффективность.

Список литературы

1. Ананьева, З. А. Применение информационно-коммуникативных технологий по коррекции речевых недостатков обучающихся с ТНР на логопедических занятиях / З. А. Ананьева, И. А. Куницкая // Логопед в детском саду. 2018. № 2. С. 77-81.
2. Босова, Я. М. Использование цифрового образовательного ресурса в логопедической работе с детьми / Я. М. Босова // Дошкольная педагогика. 2014. № 4. С. 49-51.
3. Евстафьева, Н. В. Использование информационно-коммуникативных технологий в логопедической работе / Евстафьева Н. В. // Альманах казанского федерального университета: материалы XI Международной научно-образовательной конференции / под ред. А. И. Ахметзяновой. Казань, 2017. С. 87-92.

4. Лутовинова, А. М. Современные информационные и коммуникационные технологии как инструментарий педагога-логопеда / Лутовинова А. М. // Вестник науки и образования Северо-Запада России. 2020. Т. 6. № 1. С. 103-110.

5. Талипова, О.А. Применение цифровых технологий в логопедической работе по развитию связной речи детей дошкольного возраста // Проблемы педагогического образования. 2024. № 83-2. С. 367-369.

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Талипова Олеся Азатовна,

кандидат психологических наук, доцент

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Нижнекамск, Россия

otalipova@nzh.ieml.ru

Гатауллина Резеда Фарвазовна,

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Нижнекамск, Россия

gataullina@nzh.ieml.ru

Аннотация. В статье раскрываются особенности взаимодействия родителей и учителя-логопеда в процессе формирования фонематического синтеза у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: фонематический синтез, взаимодействие учителя-логопеда и родителей, дети с нарушениями речи

JOINT WORK OF A SPEECH-LANGUAGE PATHOLOGIST AND PARENTS AS ONE OF THE CONDITIONS FOR THE SUCCESSFUL FORMATION OF PHONEMATIC SYNTHESIS IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS

Talipova Olesya Azatovna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Nizhnekamsk, Russia

otalipova@nzh.ieml.ru

Gataullina Rezeda Farvazovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Nizhnekamsk, Russia

gataullina@nzh.ieml.ru

Annotation. The article reveals the features of interaction between parents and a speech therapist teacher in the process of forming phonemic synthesis in children of senior preschool age with severe speech impairments.

Key words: phonemic synthesis, interaction between a speech therapist and parents, children with speech disorders

Введение

Фонематическая сторона речи отвечает за способность человека слышать и понимать обращенные ему вербальные сообщения. Без нее процесс коммуникации невозможен. Являясь базой устной речи, фонематическая сторона развивается у ребенка с рождения.

Процесс усвоения речи включает операции фонематического слуха – выделение речевых звуков из всех остальных; фонематического восприятия – идентификация речевых звуков в конкретные фонемы; фонематического анализа и синтеза – определение слышимых фонем как составляющих целые слова и предложения. Полноценная фонематическая сторона функционирует только благодаря слаженной работе всех операций. В течение раннего и дошкольного детства ребенок должен полностью усвоить ее. Чем больше ребенок говорит сам, тем больше он тренирует свои фонематические процессы. К 6–7 годам, при нормативном развитии ребенок должен овладеть всеми фонемами русского языка звуко- слоговой структурой слова.

К тяжелым нарушениям речи (ТНР) относятся особенно стойкие и сложные для преодоления речевые нарушения, которые пагубно влияют не только на речь, но и на другие психические функции. Они наблюдаются у детей при сохранном физическом слухе и отсутствии первичных интеллектуальных нарушений.

Практически при каждом из диагнозов ТНР у детей имеет место недоразвитие фонематических процессов. Разница лишь в том, что у кого-то трудности возникают уже на этапе вычленения фонемы из потока речевых и неречевых звуков, а у кого-то только на этапах синтеза фонем в слово. Данное обстоятельство делает проблему развития фонематических процессов у детей с ТНР, а именно процесса фонематического синтеза, крайне актуальной (Е. Ф. Архипова, Л. И. Белякова, А. Н. Гвоздев, Л. Е. Дурова, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Л. В. Лопатина, А. Р. Лурия, Е. Ф. Соботович, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин, и др.).

Изложение основного материала исследования

Для формирования навыков фонематического синтеза первоначально необходимо обследовать всю фонематическую систему ребенка. Рогалева А. А., Талипова О. А. отмечают, что один из важных аспектов работы логопеда – коррекция фонематического восприятия, фонематических процессов и представлений, так как их недостаточность может отягощать речевой дефект [1, С. 262]. Также невозможно развитие синтетических способностей в отрыве от аналитических, прежде чем соединять фонемы в слова, ребенок должен научиться дифференцировать и выделять их в звуковом потоке.

Исходя из этого, мы можем констатировать, что логопедическая работа должна состоять из подготовительного и основного этапов. На подготовительном этапе должны быть устранены недостатки фонематического слуха и фонематического восприятия. На основном – должны формироваться синтетические и аналитические операции. Так как операции синтеза относятся к высшему навыку, требующему подготовленной базы.

Развитие фонематического восприятия происходит на примере конкретных не воспринимаемых ранее фонем. Содержание заданий может заключаться в преподнесении не воспринимаемых ранее звуков в различных речевых ситуациях, а ребенок должен определить его (например, когда слышит его, хлопнуть в ладоши).

При синтезировании слов и отдельных фонем действовать необходимо от простого к сложному. Вначале рекомендовано предлагать слова из трех звуков, затем слова из двух открытых слогов, затем из трех открытых слогов и т. д. На финальном этапе работы можно максимально усложнить задание и предлагать звуки в нарушенной последовательности.

Для развития синтетических навыков С. В. Коноваленко, М. И. Кременецкая рекомендуют в моменты составления слов использовать игрушки, суть которых заключается в соединении деталей (сборные пирамидки; конструкторы блочные, магнитные; веревочки с нанизываемыми шариками) – то есть все то, что на зрительном и тактильном уровне будет добавлять к речи ощущение создания единого из частей [2].

Поскольку работа по формированию навыков фонематического синтеза достаточно продолжительна и обширна, логопед должен тесно сотрудничать с родителями детей. М. И. Саввиди подчеркивает, что логопедическая работа должна основываться на продуктивном взаимодействии всех участников коррекционного процесса, в том числе учителя-логопеда и родителей [3].

Известно, что именно семья является для ребенка первой ступенью овладения родным языком. Рязанова Е.И.и Викторова О.Е. отмечают, что активное участие родителей в логопедической работе благоприятно сказывается не только на эффективности исправления речевых недостатков, но и на его темпе[4].

Экспериментальное исследование было проведено в городе Нижнекамске Республики Татарстан. Участники исследования – 38 детей подготовительных к школе групп. Возврат детей – 6-7 лет. У 17 детей имелись диагнозы ТНР, у 31 – речевое развитие было нормативным.

Задачи экспериментального исследования:

1. Обследовать навык фонематического синтеза у дошкольников с ТНР и нормативным речевым развитием. Сопоставить результаты.
2. Обследовать фонематический слух, фонематическое восприятие детей с ТНР для понимания причин нарушений фонематического синтеза.
3. Разработать программу совместной работы учителя-логопеда и родителей по формированию процесса фонематического синтеза у детей старшего дошкольного возраста с ТНР. Реализовать ее и изучить эффективность.

Для проведения экспериментального исследования применялась модифицированная методика Н. И. Дьяковой [5]. Для подтверждения достоверности выводов применялся t-критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок. Результаты исследования развития операций фонематического синтеза представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты обследования операций фонематического синтеза
у детей подготовительной к школе группы, %**

Уровень развития фонематического синтеза	Дошкольники с ТНР	Дошкольники с нормативным речевым развитием
Высокий уровень	0	20
Средний уровень	0	48
Низкий уровень	18	32
Очень низкий уровень	58	0
Фонематический синтез недоступен	24	0

Обследование детей выявило различия между результатами детей с ТНР и нормативным речевым развитием (ННР). Лишь детей с 20 % с ННР правильно складывали в слова: звуки, произнесенные по отдельности с паузами в 3 секунды; звуки, произнесенные по отдельности, между которыми была пауза в 5 секунд и звуковой сигнал; звуки и слоги, предъявленные не по порядку. Если 1 и 2 пробы выполнялась ими со стабильной скоростью, то в 3-ей они брали паузу чтобы подумать (до 30 секунд). Помимо этого, у них отмечались маятниковые и вращательные движения руками, раскачивания, закрытые глаза в момент размышления.

Средний уровень был диагностирован только у дошкольников с ННР, их доля составила 48%. Они вели себя также, как дети с высоким уровнем, т. е. допускали немногочисленные ошибки. Например, пропуск звука (у-д-о-ч-к-а – дочка, т-е-п-л-о – тело) или наоборот добавление неназванного звука (ш-а-р – шарф, у-с-ы – бусы), а также генерация слов похожих по звучанию (в-е-т-к-а – репка, л-и-с-т – лифт). Но после того как мы не принимали ответ они сами тут же понимали, что ошиблись и исправлялись.

Низкий уровень фонематического синтеза был выявлен у 32 % обследованных дошкольников с ТНР и 18% с нормативным речевым развитием. Предъявляемые не по порядку фонемы и слоги составляли для них значительные трудности. Требовалось несколько раз повторять звукоряды, чтобы они могли назвать слово. При этом они прилагали еще больше усилий: помимо раскачиваний и движений руками, ребята напрягались до покраснения лица, держались за голову, т.е. переживали психомоторное напряжение.

Очень низким уровнем фонематического синтеза обладали только дошкольники с ТНР. Их доля составила 58%. Они смогли самостоятельно выполнить только первую пробу. Для того чтобы выполнить вторую пробу нам приходилось несколько раз повторять фонемные ряды, а иногда преобразовывать фонемные ряды в слоговые. При этом они допускали ошибки, которые сами не замечали. Не смогли выполнить ни одну из проб 24% дошкольников с ТНР. Видно было, что они старались. Но повторное предъявление не помогало синтезировать слова даже в первой пробе. Они предлагали слова на первый услышанный звук, даже если оно совсем не было похожем на нужное (р-е-к-а – рак, к-н-и-г-а – каша и т. д.).

Для проверки достоверности различий между детьми с ТНР и нормативным речевым развитием был использован расчет t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок. Было выявлено, что различия между детьми с ТНР и нормативным речевым развитием достоверно значимы ($t_{эмп} = 9.2$, при $p \leq 0.05 = 2.01$ и $p \leq 0.01 = 2.69$). Таким образом, мы подтвердили, что развитие операций фонематического синтеза у дошкольников подготовительной к школе группы с ТНР достоверно значимо отстает от возрастной нормы.

В дальнейшем исследовании принимали участие только дети с ТНР. Для понимания причин нарушений фонематического синтеза была проведена диагностика развития фонематического слуха, фонематического восприятия и фонематического анализа детей с ТНР. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты обследования фонематического слуха, фонематического восприятия и фонематического анализа у детей с ТНР подготовительной к школе группы, %

Уровень	Фонематический слух	Фонематическое восприятие фонем			Фонематический анализ
		в словах	в слогах	изолированных	
Высокий	24	0	0	29	0
Средний	58	0	24	24	18
Низкий	18	53	52	47	47
Оч. низкий	0	47	24	0	35

Выявлено, что 24 % детей имели высокий уровень развития фонематического слуха. Они правильно выделяли речевые звуки как в тишине, так и на фоне неречевых звуков (музыки); правильно с первого раза смогли дифференцировать силу и высоту голоса экспериментатора. У большинства же дошкольников (58 %) случались не частые ошибки (не сразу выполняли наши команды, задумываясь на 1–2 секунды, давали неправильные ответы на вопросы по песням, путались в проявлении силы и высоты голоса экспериментатора), которые они исправляли самостоятельно. Низкий уровень был диагностирован у 18 % дошкольников с ТНР. Они с незначительными выполнили первые две пробы, но третья и четвертая удавалась им только после двух-трех повторений речевого материала.

Как мы видим из табл. 2, у детей с ТНР имеет место недоразвитие фонематического восприятия на всех уровнях, особенно фонематическое восприятие в словах. По мере усложнения речевого материала дифференциальные способности ухудшались. Нами установлено, что в подавляющем числе случаев дошкольники с ТНР плохо дифференцировали звуки, которые были нарушены в произношении.

Большие трудности испытывали дети с ТНР (53 %) с различением слов-квазиомонимов. Нам приходилось несколько раз повторять пары слов, акцентируя голосом различающиеся фонемы и только после этого они указывали на правильную картинку.

Остальные 47 % дошкольников даже в первой пробе допускали ошибки, которые не исправляли, даже после акцентированного повторения материала.

Выявлено что, детей с ТНР характеризует низкий (47 %) и очень низкий (35 %) уровень развития фонематического анализа. Они безошибочно справились только с заданием выделить первый и последний звуки в словах. В остальных пробах дошкольники делали ошибки, значительную часть из которых исправлять не удавалось.

По итогам констатирующего этапа эксперимента был сделан вывод, что дошкольники с ТНР подготовительной к школе группы достоверно значимо уступают в развитии фонематического синтеза своим сверстникам с нормативным речевым развитием. Причиной данного отставания, в том числе являются нарушения в развитии различных компонентов фонематической системы, в частности фонематического слуха, фонематического восприятия и фонематического анализа.

На формирующем этапе эксперимента дети с ОНР были поделены на экспериментальную группу (9 человек) и контрольную группу (8 человек). Для дошкольников экспериментальной группы была разработана логопедическая программа формирования фонематического синтеза в совместной работе учителя-логопеда и родителей.

На первом (подготовительном) этапе реализации программы была проведена серия индивидуальных консультаций для родителей детей из экспериментальной группы, намечены цели и этапы совместной коррекционной работы. На специально организованных мастер-классах родители сначала узнали об играх на развитие фонематического слуха и фонематического восприятия, в которые можно играть с детьми дома. Так, для развития умения дифференцировать речевые и неречевые звуки в домашних условиях, их научили включать различные шумы (дождь, дрель, музыку, птичье пение и т. д.), а параллельно читать детям пословицы, поговорки, фразы.

Родители узнали, что в домашних условиях можно обучать детей узнавать слова на слух в ряду слов. Сначала необходимо предлагать акустически далекие слова (булка, втулка, барабан), затем сходные (молоток, колобок, молоко), затем слова либо с добавлением (рот, крот) либо с отниманием звука (дудочки, удочки, дочки), затем фразы со словами сходными по звуковому составу (Толя/Оля пишет письмо, Мальчик смыл/смёл пыль).

Родителей познакомили с дидактическими играми, направленными на развитие общего слухового внимания («Где раздаётся звук?», «Что ты слышишь?», «Пограничник», «Тихо – громко» и др.), слуховой памяти («Запоминай и выполняй», «Правильно отберёшь – фишку возмёшь», «Наведи порядок», «Что я не назвала?»), и непосредственного фонематического слуха («Кто летает (плавает, едет, бегаёт)?», «Телефон», «Добавим и запомним», «Запомни фразу», «Делай, как слышишь» и др.).

На логопедических занятиях в детском саду активно велась работа над развитием фонематического восприятия. В соответствии с данными обследования мы предлагали детям задания такой сложности, на какую они были способны. Так, если ребенок делал стойкие ошибки в определении изолированных звуков, мы начинали с работы по отдельным фонемам – ребенок должен дифференцировать звук в ряду других звуков. Сначала предлагались акустически далекие фонемы (в-в-в-д-в-в), затем близкие (в-в-в-ф-в-в), затем чередование близких звуков (ш-щ-ш-щ-щ-ш). В процессе работы задания постепенно усложнялись – увеличивается количество фонем (с 3 до 7 и далее); также постепенно увеличивалась скорость предъявления материала. Работа по восприятию слогов, содержащих плохо определяемые звуки, включала те же упражнения, что и работа с фонемами.

На логопедических занятиях в детском саду и в домашних условиях с родителями для развития навыка восприятия фонем в составе целого слова, детям предлагались следующие базовые упражнения:

– несколько раз подряд повторялось одно и то же слово, причем один раз в нем допускалась ошибка (карман-карман-кабман-карман). Ребенок должен был эту ошибку определить. В начале для ошибок выбирали звуки, значительно отличающиеся от существующих (баран-бафан), а затем более близкие (фазан-фасан);

– работа с квазимонимами. Показывали ребенку картинку, на которой, например, нарисованы уточка и удочка, и просили детей показать либо одно, либо другое.

Все упражнения подготовительного этапа входили в состав домашних заданий, в соответствии с планом работы для каждого ребенка.

Основной этап был посвящен формированию операций синтеза, но поскольку они возможны только в связке с аналитическими операциями, то и работа велась в этих двух направлениях. Мы использовали следующие приемы работы:

– базовые упражнения для развития синтеза: зачитывали побуквенно слова, а дети должны назвать слово целиком (для усложнения предлагали им фонемы в произвольном порядке или обратном);

– экспериментатор обращается к ребенку «Давай разберем на звуки слово (например «булка»)). Ребенок произносит: «б-у-л-к-а». Затем мы предлагаем поменять третий по порядку звук на «д». И просим собрать получившееся слово – «будка». Таким образом, разбирая слова на части дети учились чувствовать связь между звуками слова, а собирая новое – отрабатывали синтез;

– предлагали сначала два звука, затем три и четыре, которые ребенок должен использовать в новом слове (например, а-л – палка, плащ). Таким образом, ребенок должен был, используя операции анализа и сравнения, подбирать слова, где есть похожие звуки, а с помощью синтеза «инкорпорировал» эти звуки в новое слово.

Для развития межанализаторных связей операций синтеза мы предлагали задания, в которых дошкольники объединяли речевую деятельность со зрительной и тактильной. Например: складывая новое слово дети должны были соединять кубики в одну башню (один кирпич – один звук); собирали слова на магнитную доску из разноцветных пластмассовых букв. (Например, «Ребята, зимой холодно или тепло? Холодно. Тогда давайте соберем это слово только из синих букв»); использовали шифрование букв с помощью геометрических фигур или преподнесение слова в нестандартном виде. Таким образом, помимо фонематического синтеза мы развивали общее мышление детей, которое является базовым компонентом речевой деятельности. Эти же методы и приемы мы просили использовать и родителей в домашних занятиях, для закрепления вновь приобретенных навыков.

Выводы

На контрольном этапе мы повторно обследовали уровень развития фонематического синтеза у детей с ТНР из контрольной и экспериментальной группы. Выявили, что в экспериментальной группе произошли достоверно значимые улучшения показателей ($t_{Эмп} = 8.1$, при $p \leq 0.05 = 2.31$ и $p \leq 0.01 = 3.36$), очевидно значительное повышение уровня развития операций фонематического синтеза. В контрольной группе изменения незначимы ($t_{Эмп} = 2.1$, при $p \leq 0.05 = 2.37$ и $p \leq 0.01 = 3.5$). Таким образом доказан положительный эффект участия родителей детей с ТНР в логопедической работе.

Мы доказали, что эффективность логопедической работы повышается при активном включении в коррекционный процесс родителей детей с ТНР. Родители, воспитывающие детей с ТНР, нуждаются в квалифицированной помощи специалистов по вопросам обучения, воспитания и коррекции речевых нарушений детей. Эффективность работы учителя – логопеда с детьми с ТНР во многом будет определяться его умением привлечь родителей в коррекционный процесс, повысить их психолого-педагогическую компетентность в вопросах фонематического развития ребенка, поддержать уверенность родителей в собственных возможностях, создать атмосферу общности интересов, поддержки и взаимопонимания.

Список литературы

1. Рогалева А.А., Талипова О.А. Особенности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи // В сборнике: Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития. Материалы XIII Международной научно-практической конференции. Казань, 2024. С. 262-264.
2. Коноваленко, С.В. Кременецкая, М.И. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза в играх и упражнениях. М.: Изд-во «Гном», 2022. 48 с.
3. Саввиди М. И. Особенности взаимодействия учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы // Science Time. № 10 (22). 2015. С. 314-317.
4. Рязанова Е.И., Викторова О.Е. К проблеме участия родителей в логопедической работе по развитию фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи // Гуманитарные науки. 2024. №3 (67). С. 55-61
5. Дьякова, Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2010. 64 с.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ ШКОЛЫ

Терентьева Галина Викторовна,

Муниципальное автономное образовательное учреждение
Заозерная средняя общеобразовательная школа № 16
г. Томск, Россия
Gnekra@yandex.ru

Аннотация: статья содержит описание опыта организации образовательной среды для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития в условиях массовой школы, описание эффективных технологий, методик и практик работы с данной категорией детей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, тяжелые множественные нарушения развития, альтернативная и дополнительная коммуникация, специальная индивидуальная программа развития

TEACHING CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN A MASS SCHOOL SETTING

Terentyeva Galina Viktorovna,

Municipal autonomous educational institution Zaozernaya secondary school No. 16
Tomsk, Russia
Gnekra@yandex.ru

Annotation: The article describes the experience of organizing an educational environment for students with severe multiple developmental disabilities in a mass school environment, and describes effective technologies, techniques, and practices for working with this category of children.

Keywords: inclusive education, severe multiple developmental disabilities, alternative and complementary communication, special individual development program

Введение: особым направлением инклюзивного образования является обучение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР). Обучение данной категории детей до сих пор вызывает множество вопросов в связи с необходимостью создания условий получения образования, начиная с архитектурных и заканчивая квалификацией педагогов, что требует принятия системообразующих решений.

Не смотря на то, что ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ вступил в силу с 1.09.2016г. проблемы включения детей с ТМНР в инклюзивное образование все еще остаются актуальными.

Категория обучающихся с ТМНР обширная и включает детей с интеллектуальными нарушениями в сочетании с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, сенсорные нарушения. Каждый обучающийся данной категории имеет множество ограничений, которые образуют сложные сочетания и влияют на ребенка в совокупности. В связи с этим группа детей с ТМН неоднородна и требует индивидуального подхода при создании условий получения образования.

Результаты: Государственная система образования предлагает обучающимся с ТМНР разные формы получения образования: инклюзивный класс в массовой школе, коррекционный класс в массовой школе, коррекционные школы, надомное обучение, семейное образование. На практике более 70 % детей с ТМНР получают образование на дому.

В 2019 году на базе МАОУ Заозерной СОШ № 16 был открыт коррекционный класс для детей с тяжелой формой ДЦП и интеллектуальными нарушениями. Кроме того обучающиеся имели нарушения зрения, сенсорные нарушения, речевые нарушения. Все 100 % детей не могут передвигаться самостоятельно, не говорят и себя не обслуживают.

Организация образовательного пространства для открытия класса началась в январе 2019 года. Данный формат обучения детей с ТМНР в условиях массовой школы был предложен в качестве научного эксперимента и не имел аналогов в школах Сибирского и Дальневосточного регионов.

Были проведены следующие мероприятия: подбор педагогов для работы на данном классе (учитель начальных классов, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель адаптивной физкультуры). В целях соблюдения преемственности образования были организованы стажировочные мероприятия на базе МАДОУ детский сад №54, в котором получали дошкольное образование будущие первоклассники с ТМНР. Данные мероприятия имели хорошую результативность: педагоги познакомились с детьми, узнали специфику нарушений каждого, методы и приемы коррекционной работы.

На следующем этапе совместно с педагогами МАДОУ № 54 был составлен список необходимого оборудования, технических средств реабилитации и дидактического материала для класса. Среди прочего важным компонентом организованных закупок были специальные парты-стулья, которые учитывали физические особенности детей и процесс увеличения их антропометрических данных с возрастом – парты имеют возможность регулировки угла наклона спинки, ширины и глубины сиденья, высоты подножки и подголовника, что делает возможным их использование в течение длительного времени, подстраивая под рост ребенка.

Особое внимание уделялось покупке оборудования для включения в образовательный процесс альтернативной и дополнительной коммуникации – это устройство отслеживания взгляда человека Ай-трекинг для управления компьютером, коммуникаторы, коммуникативные кнопки, карточки Пекс и пр. С этой же целью в класс был поставлен цветной принтер и ламинатор для изготовления обучающих материалов к урокам.

Кроме подготовки материально-технической базы и подбора кадров обучающимся необходимо было обеспечить возможность присутствия ассистента (сопровождающего), что создавало определенные трудности, что связано с невозможностью включения сотрудников в штатное расписание, а оплата услуг осуществлялась по договору гражданско-правового характера. Недостаток кадров и специфика работы с данной категорией детей решался совместно с родителями обучающихся. К моменту открытия класса у каждого ребенка был ассистент (сопровождающий), который полностью обеспечивает возможность ребенка взаимодействовать с педагогами, выполнять задания методом «рука в руке», передвигаться по школе, соблюдать гигиенические нормы, обеспечивать бытовые потребности.

Первый год обучения потребовал перестроения всей системы в учреждении для обеспечения доступности образования. В соответствии с рекомендациями психолого-медико-пе-

дагогической комиссии для обучающихся была разработана адаптированная образовательная программа. Несмотря на это педагоги столкнулись с трудностями в организации диагностики и коррекции имеющихся нарушений, что потребовало дополнительных интераций с педагогами дошкольного учреждения в целях разработки индивидуального диагностического комплекса. На базе полученных данных для каждого обучающегося была разработана специальная индивидуальная программа развития, индивидуальный учебный план, индивидуальный образовательный маршрут.[1; 3].

В целях обеспечения эффективности образовательного процесса, а также повышения квалификации педагогов была организована стажировка на базе учреждений г. Санкт-Петербурга (школа «Динамика», школа «Озерки»), где педагоги познакомились с системой образования детей с ТМНР в коррекционных школах и дополнительными методиками их обучения.

Работа в коррекционном классе в большей степени носит характер предметно-практических действий, включение во все образовательные области приемов альтернативной и дополнительной коммуникации, использование методики «направляемое взаимодействие» для наиболее «сложных» детей [2].

Для формирования инклюзивной культуры и толерантного отношения нормотипичных сверстников в партнерстве с родительской некоммерческой организацией «Союз родителей детей-инвалидов» в школе на регулярной основе проводятся «Уроки доброты», на которых в режиме активной беседы обсуждаются вопросы людей с инвалидностью, в простой игровой форме объясняется специфика общения с такими людьми и способы взаимодействия с ними. В результате проведенных уроков ученики параллельных классов организуют для обучающихся с ТМНР игровые перемены, воспринимают их на равных, что носит явный воспитательный характер для всех учеников школы.

Кроме того, волонтерский отряд школы проводит кукольные спектакли, приуроченные к праздничным датам, а также помогают в подготовке материалов педагогам для проведения коррекционных занятий. Развитие волонтерской деятельности позволяет вовлекать старшеклассников в добровольчество и жизненных примерах способствует воспитанию моральных качеств.

Особым направлением в обучении детей с ТМНР, в том числе с тяжелой формой ДЦП является адаптивная физическая культура, которая учитывает специфику нарушений у детей и их физические возможности. Уроки по адаптивной физической культуре проходят в индивидуальном режиме. На уроках используется множество специальных пособий: утяжеленные мешки, массажные шары, вибрационный пистолет. При участии спонсоров для занятий был закуплен тренажер Гросса, который позволяет вертикализировать детей и передвигаться им по классу.

На базе коррекционного класса был реализован совместный проект с НКО «Союз родителей детей-инвалидов» по включению в адаптивную физкультуру тренажера Гросса и обучению педагогов этой методике. Благодаря этому все коррекционные педагоги владеют базовыми основами методики и используют ее в своих коррекционных занятиях, что повышает физическую активность обучающихся.

Отдельным направлением работы с обучающимися с ТМНР является работа с родителями в целях не только повышения осведомленности о специфике нарушений у детей, но и способах их коррекции в домашних условиях при выполнении ежедневных рутин.

В целях обеспечения психологического комфорта и профилактики выгорания как родителей детей, так и педагогов, работающих в данном классе школой реализован проект «Сенсориум» по открытию сенсорной комнаты в школе. Ресурс сенсорной комнаты используется для проведения психологических тренингов для педагогов школы, для релаксационных мероприятий для родителей, а также для проведения музыкальных занятий, уроков по окружающему миру и сенсорному развитию с обучающимися коррекционного класса.

Выводы: образование детей с ТМНР требует внедрения системообразующих решений для создания особых образовательных условий. В процесс организации инклюзивного образо-

вания для данной категории детей включены все участники образовательного процесса – педагоги образовательного учреждения, обучающие с ТМНР и их родители, нормотипичные обучающиеся и их родители. Образовательная среда может выходить за пределы самой образовательной организации и использовать ресурсы партнерских НКО. Кроме традиционных приемов работы необходимо включать в образовательную деятельность такие направления как альтернативная коммуникация, в том числе с помощью высокотехнологичных устройств Айтрекинг, ресурсы сенсорной комнаты, методику «направляемое взаимодействие» и пр. Для качественного перехода из дошкольного в начальное школьное образование необходимо соблюдать принципы преемственности и общности педагогов школы и дошкольного учреждения.

Особое внимание необходимо уделять работе с родителями с целью соблюдения непрерывности образовательного процесса не только в школе, но и дома.

При соблюдении все вышеперечисленных условий образование детей с ТМНР становится не только возможным, но и эффективным в условиях массовой школы. Включение данной категории детей в общеобразовательное пространство положительно влияет на них самих, а также на нормотипичных сверстников, которые усваивают моральные принципы, воспитывают в себе толерантность и внимательное отношение ко всем людям, независимо от их особых потребностей.

Список литературы

1. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И. М. Бгажнокова, С. В. Комарова и др.; под ред. И. М. Бгажноковой. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2012. 239 с. (Коррекционная педагогика).
2. Жигорева М. В., Левченко И. Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение. М.: Национальный книжный центр, 2016. 208 с. (Специальная психология).
3. Научно-методическая разработка учебно-методического комплекса по реализации СИПР, включая мультимедийное обучение. URL: <http://умксиипр.рф> (<http://ege.pskgu.ru>).

ДИНАМИКА НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тибеева Ляля Фатыховна,

МБОУ «Многопрофильный лицей № 187» Советского района
г. Казань, Россия
light7110@mail.ru

Аннотация: В статье раскрыты результаты опытно-экспериментальной работы по развитию личностной рефлексии, которая выступает системообразующим компонентом нравственно-этической сферы личности. Выявлено наличие положительных корреляционных связей между личностной рефлексией и нравственной самооценкой, интерактивной направленностью, уровнем морального вербального выбора, социальной эмпатией. Определены достоверно значимые изменения в уровне развития нравственно-этических характеристик личности в экспериментальной группе младших подростков.

Ключевые слова: личностная рефлексия, моральный выбор, интерактивная направленность, нравственно-этические характеристики личности

DYNAMICS OF MORAL AND ETHICAL CHARACTERISTICS OF YOUNGER ADOLESCENTS UNDER RESEARCH ACTIVITIES

Tibeeva Lyalya Fatikhovna,

MBOU "Multidisciplinary Lyceum No. 187" Sovetsky district,
Kazan, Russia
light7110@mail.ru

Abstract: The article reveals the results of experimental work on the development of personal reflection, which is a system-forming component of the moral and ethical sphere of the individual. The presence of positive correlations between personal reflection and moral self-esteem, interactive orientation, level of moral verbal choice, social empathy is revealed. Reliably significant changes in the level of development of moral and ethical characteristics of personality in the experimental group of younger adolescents were determined.

Keywords: personal reflection, moral choice, interactive orientation, moral and ethical characteristics of personality

Современная российская семья претерпела значительные изменения за последние три десятилетия. Трансформация коснулась всех сторон жизни. Вызывает беспокойство снижение значимости важнейшей основы института семьи – нравственно-этической. Об этом говорят результаты исследования, проведенного в 2022 году Институтом изучения детства, семьи и воспитания. Из восьми позиций, чаще всего выбираемых взрослыми респондентами, духовно-нравственные ценности находятся на шестом месте после витальных (ЗОЖ и безопасность), экологических, образовательных, познавательных и социально-коммуникативных [1].

Само понятие «крепкая семья» выделено как «традиционная духовно-нравственная ценность» [2]. Она создается и держится именно как общность, со своими нормами и жизненным укладом на основе определенных нравственно-этических ценностей. Именно эти ценности дети «несут» в общество – в образовательные учреждения, другие социальные институты. От того, какими правилами жизни руководствуются дети и подростки в семье, зависит атмосфера в образовательном учреждении и шире – в обществе. Таким образом, семья выступает «главным субъектом и хранителем российского менталитета», а традиционные ценности семейного воспитания рассматриваются учеными в качестве «культурного кода государства как важнейшей доминанты национальной целостности и безопасности» [3].

На государственном уровне принято много важных решений относительно необходимости формирования осознанного родительства на основе базовых национальных ценностей. Так, Министерством Просвещения Российской Федерации поддерживается деятельность Национальной родительской ассоциации по просвещению и повышению родительских компетенций, интереса к ценностям семейного воспитания, аккумуляции и популяризации успешных образовательных практик в психологической, правовой, финансовой, цифровой и других сферах. Институт изучения детства, семьи и воспитания проводит крупномасштабные исследования в области формирования и сохранения ценностных ориентаций, семейных воспитательных практик, особенностей современной семьи; издаёт учебно-методические пособия для пропаганды духовно-нравственных ценностей в среде молодежи.

При этом существуют ограничения влияния на семью, вызванные негативными тенденциями трансформации института семьи: рост автономии и обособления от старших поколений, в связи с чем ослабевают межпоколенные связи, которые в норме должны обеспечивать передачу опыта предков будущим поколениям. Имеются противоречия в области возникновения и упрочения традиций семейного воспитания. С одной стороны, это легкодоступность огромного количества социальных агентов в связи с расширением Интернет-коммуникации. С другой стороны, традиционные форматы становятся менее привлекательными для молодой аудитории только потому, что считаются не соответствующими современным реалиям.

Например, данные общероссийского мониторинга ценностных ориентаций молодежи, проведенного по заказу Министерства просвещения РФ в 2023 году, показывают признаки «девальвации семейных ценностей и отношений, ориентированность респондентов всех групп на личное благополучие» [4]. Особую тревогу ученых вызывает то, что ответы о нежелании молодого поколения – юношей и девушек репродуктивного возраста брать ответственность за создание семьи, осторожное отношение к вопросам рождения детей зачастую совпадает с мнением их родителей.

Помимо этого, отмечается относительная закрытость семьи во взаимодействии и с образовательными учреждениями. Долгое время школа выполняла роль места, где оказываются «образовательные услуги», что привело к снижению воспитательного потенциала образования. В настоящее время предпринимаются усилия в возрождении системы социально-педагогической и психолого-педагогической поддержки семей со стороны педагогов и специалистов.

В связи с этим считаем важным изучение нравственно-этического сознания обучающихся как отражения системы воспитания в семье и обществе, выявление эффективных механизмов и инструментов развития нравственной сферы. Исследование нравственно-этических характеристик проводилось на базе общеобразовательных учреждений г. Казани Республики Татарстан на выборке в 343 учащихся обоего пола в возрасте от 10 до 12 лет (178 девочек, 165 мальчиков). Средний возраст 11,3 года.

Были использованы методы: теоретический анализ, эмпирические: тест – опросники, анкетирование, метод моральных дилемм, математическая обработка данных с помощью пакета SPSS (описательная статистика, критерий Колмогоровой – Смирнова, Манна – Уитни, Вилкоксона, корреляционный анализ (коэффициент Спирмена).

Методики

Для исследования компонентов нравственно-этического сознания были использованы: тест-опросник «Диагностика интерактивной направленности личности» (Н. Е. Щуркова в модификации Н. П. Фетискина), опросники «Нравственная самооценка личности» (Л. Н. Колмогорцева), «Уровень социальной эмпатии» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов) [5],

Для изучения рефлексивных характеристик использовалась методика «Кто Я» (модификация методики Т. Куна). Для выявления уровня морального сознания применили методику «Моральные дилеммы» (О. А. Карабанова, Г. В. Бурменская, Г. С. Ковалева).

Интерактивная направленность личности подразумевает типичные поведенческие установки в коммуникативных ситуациях с окружающими людьми. Ситуации могут быть связаны с необходимостью уступить, отложить решение своих задач во имя коллективных целей, заявить о своем несогласии либо подчиниться давлению группы. Выделяются три типа реагирования – эгоистическая, маргинальная и ориентация на сотрудничество. Эгоистическая ориентация означает нацеленность лишь на собственные интересы, когда цели группы личность не воспринимает как важные.

Маргинальная ориентация свойственна конформным личностям, привыкшим «плыть по течению». Направленность на взаимодействие включает в себя партнерские отношения, способность к решению коллективных задач.

Методика «Нравственная самооценка личности» позволяет выделить ожидаемый тип поведения в этически сложных ситуациях – несправедливая критика, грубое отношение взрослых к школьникам, оценка ситуации, когда сверстника обижают одноклассники, умение простить неправого.

Тест-опросник «Социальная эмпатия» выявляет уровень понимания чувств партнеров по общению, умение адекватно отреагировать на ситуации: потребность в помощи, проявить поддержку.

Ответы на вопрос в методике «Кто я?» дают представление об аспектах личностной рефлексии – дифференцированности, обобщенности и самоотношении. Моральный выбор

подростков изучался с точки зрения трех норм «Взаимопомощь», «Честность и ответственность за проступок» и «Справедливое распределение благ». Причем в методике «Моральные дилеммы» предполагается изучение предполагаемых действий в двух возможных ситуациях – соблюдении нормы и ее нарушении. В результате можно получить данные об уровне морального развития личности в соответствии с классификацией Л.Кольберга – доморальном, конвенциональном или постконвенциональном.

Гипотеза исследования заключалась в том, что развитие личностной рефлексии в условиях организованной исследовательской деятельности будет способствовать повышению уровня нравственно-этических компонентов сознания за счет развития личностной рефлексии.

В экспериментальной группе пятиклассников в течение учебного года проводилась работа по организации исследовательской деятельности (моделирование гипотетических исследований, обсуждений реальных исследований, упражнения на развитие рефлексивных умений, в том числе, на материале нравственно-этического содержания).

Обсуждение результатов

Корреляционный анализ с использованием непараметрического критерия Спирмена, Хи-квадрата Пирсона, индекса Крамера показывает наличие комплекса взаимосвязей, как прямых, так и опосредованных, между рефлексией (учебной и личностной) и компонентами нравственно-этического сознания.

Рефлексия учебной деятельности, при которой личность видит причину успеха или неудачи в своих усилиях, связана с конструктивной направленностью, личной ответственностью в проблемных жизненных ситуациях, проявлением положительных нравственных чувств и качеств – сопереживания, готовности к действенной помощи, отзывчивости, дружелюбия.

Личностная рефлексия значимо коррелирует с эмпатией (0,182). Это означает, что, чем выше уровень самопознания личности и самопринятия, тем выше показатели способности к чувствительности к эмоциям окружающих людей и сопереживанию. Самоотношение как компонент личностной рефлексии, в свою очередь, положительно связано с интерактивной направленностью личности по типу «Сотрудничество» (0,173). Это может говорить о том, что, чем более положительно себя оценивает личность, тем с большей вероятностью личность выберет стиль продуктивного взаимодействия.

Личностная рефлексия положительно коррелирует с моральными обоснованиями в решении моральных дилемм. Так, дифференцированность, предполагающая способность личности дать подробный ответ на вопрос «Кто Я?» и обобщенность (совокупность социальных ролей, интересы и склонности, личностные качества), прямо связаны с решением моральной дилеммы «Взаимопомощь» (коэффициент Спирмена 0,157 и 0,177 соответственно). Интересно, что в случае нарушения данной нормы (отказ помогать) в качестве аргументов используются утверждения высокого уровня моральной осознанности, например: «Здесь не так много работы. Вы справитесь вдвоем» или «Каждый сам должен отвечать за порученное дело». Это объясняется тем, что личность, имеющая о себе достаточно разнообразное представление, способна оценивать ситуацию с разных точек зрения с учетом возможных последствий своего участия/неучастия в событии с точки зрения целесообразности, приоритета в выборе норм, требующих соблюдения в данный момент и способна отказать, не испытывая чувства неловкости или вины.

При решении моральной дилеммы «Честность и ответственность за проступок» у 48 % подростков, независимо от уровня дифференцированности личностной рефлексии, преобладает доморальный характер суждения. Возможно, это объясняется тем, что проступок, последствия которого – материальный ущерб (разбитое стекло) – вызывает у участников БОльший страх наказания, чем в ситуации возможного морального неодобрения сверстников в случае с нарушением нормы взаимопомощи или справедливости.

Обобщенность личностной рефлексии в данной ситуации (признание в проступке) значимо связана с доконвенциональным и конвенциональным уровнем моральных суждений.

При высоком уровне обобщенности, когда подростки указывают несколько социальных ролей, личностных качеств, увлечений больше совпадает с конвенциональным уровнем морали, что соответствует возрастным особенностям в соответствии с теорией Лоренца Кольберга.

Выводы

Личностная рефлексия может быть охарактеризована как системообразующее свойство личности, так как оказывает прямое влияние на несколько характеристик – не только на эмпатийную способность, а через нее – на нравственную самооценку и человечность, и конструктивную интенцию, но и на степень моральной осознанности в решении этически сложных ситуаций, связанных с просоциальным поведением, ответственного и справедливого отношения к людям и себе.

В случае с нормой взаимопомощи наблюдается более высокая стадия развития морального сознания, нежели в решении дилеммы «Честность и ответственность». В ситуации, когда стоит выбор: промолчать или признаться в проступке, связанного с материальным ущербом, преобладают суждения доморального уровня.

Низкий уровень морального сознания в решении моральной дилеммы «Справедливость в распределении благ» объясняется, по-видимому, возрастанием влияния мнения сверстников ущерб принципу справедливости. Наблюдаемое проявление «заботы» о сверстнике, который бездельничал, но получил незаслуженное поощрение, может свидетельствовать о том, что хорошие отношения в своей среде для подростков 10-12 лет важнее принципа справедливого распределения благ. Однако есть признаки того, что часть ребят ожидают проявление совестливости у одноклассников, которые смогут сообщить учителю о незаслуженной «пятерке». При этом опасений прослыть «ябедой» в сознании большинства пятиклассников не выявлено.

В ходе исследования выявлено, что младшие подростки характеризуются нестойкостью своих моральных убеждений, неоднородностью нравственных суждений. В целом замечено, что в случае с нарушением моральной нормы чаще встречаются суждения более низкого уровня, чем в случае с соблюдением нормы. Как будто готовность гипотетически нарушить норму соотносится с негативным образом человека и становится неважным, какие приводятся доводы. Такая ситуация может возникать в случае, когда важен результат, а не то, что к нему привело. Другими словами, когда мотивы действий в расчет не принимаются. В случае вербальной готовности соблюсти норму, возможно, в сознании появляются идеалы более высокого порядка потому, что есть стремление показать себя с лучшей стороны.

Неожиданные результаты были получены при изучении уровня эмпатии. Установлено, что среди пятиклассников большинство характеризуется низким уровнем эмпатии, около трети опрошенных – средним, что дает основания для дальнейшего изучения способностей подростков понимать чувства окружающих и, следовательно, выстраивать адекватную коммуникацию.

Установлено, что личность, для которой в приоритете только личные интересы, анализирует моральные ситуации только с точки зрения пользы/вреда для себя и не обладает выраженной эмпатийностью. Следовательно, она чаще демонстрирует низкий уровень морального развития в ситуации с соблюдением нормы взаимопомощи, то есть в своем отказе исходит из принципа гетерономной морали («помогу. если взрослый поручит») либо инструментального индивидуализма («откажу, потому что ты мне не помогала»).

Результаты формирующего эксперимента показывают наличие значимых различий в уровне нравственно-этических характеристик контрольной и экспериментальной группы. Анализ средних значений показывает повышение показателей по параметрам: рефлексия (учебная и личностная), эмпатия, моральные суждения в проблемных ситуациях.

Изучение значимости изменений после формирующего эксперимента было проведено с помощью критерия Вилкоксона на основе отрицательных рангов для двух связанных выборок. Положительные изменения коснулись БОльшого, чем в контрольной группе, числа нравственно-этических характеристик:

- рефлексия учебной деятельности «Способности и объективная сложность задачи» (0,015);
- рефлексия учебной деятельности «Усилия» (0,003);
- личностная рефлексия (дифференцированность и обобщенность) < 0,001;
- личностная рефлексия (самоотношение) – 0,039;
- социальная эмпатия (0,019);
- уровень решения моральной дилеммы «Взаимопомощь» (вариант нарушения нормы) < 0,001;
- уровень решения моральной дилеммы «Честность и ответственность» (вариант нарушения нормы) – 0,005, соблюдение нормы (0,008);
- уровень решения моральной дилеммы «Справедливость» < 0,001.

Кроме того, в экспериментальной группе выявлено снижение показателей по непродуктивной рефлексии («Везение») и направленности – эгоистической (0,026) и маргинальной (0,038).

Таким образом, опытно-экспериментальная работа по организации исследовательской деятельности с младшими подростками показала свою эффективность с точки зрения личностного приращения. Развитие рефлексивных характеристик способствует большей нравственно-этической осознанности подростков, что положительно сказывается на общении и взаимодействии с окружающими людьми разного возраста, независимо от степени значимости. Это создает благоприятные условия для укоренения в индивидуальном и коллективном сознании базовых национальных ценностей.

Список литературы

1. Семейное воспитание в условиях новой социальной реальности: отечественный и зарубежный опыт: коллективная монография / под ред. И. А. Лыковой, А. А. Майера. М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2022. 214 с.
2. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 09.11.2022 г. № 809. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/
3. Володина Л. О. Традиционные ценности семейного воспитания – культурный код России // Ценности и смыслы. 2024. № 6(94). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnye-tsennosti-semeynogo-vospitaniya-kulturnyy-kod-rossii> (дата обращения: 02.03.2025).
4. Мониторинг ценностных ориентаций молодежи: результаты, выводы, предложения: аналитический отчет. М.: ФГБНУ «ИИДСВ», 2024. 32 с.
5. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. 2-е изд. доп. М.: Психотерапия. 2009. 554 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Тимофеева Юлия Владимировна,

студент

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Казань, Россия

ukiaasan@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития словарного запаса у детей с расстройствами аутистического спектра. Проанализированы особенности формирования лексической стороны речи при данном варианте дизонтогенеза, охарактеризованы типичные проявления недоразвития словаря. Представлены результаты экспериментального исследования, подтверждающие стойкий и системный характер нарушений лексики у детей с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, словарный запас, лексическая сторона речи, нарушения речевого развития, логопедическая работа

SPEECH THERAPY FOR VOCABULARY DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Timofeeva Yulia Vladimirovna,

student

Kazan (Volga Region) Federal University

Kazan, Russia

Abstract. The article discusses the problem of vocabulary development in children with autism spectrum disorders. The features of the formation of the lexical side of speech in this variant of dysontogenesis are analyzed, typical manifestations of vocabulary underdevelopment are characterized. The results of an experimental study confirming the persistent and systemic nature of vocabulary disorders in children with ASD are presented.

Keywords: autism spectrum disorders, vocabulary, lexical side of speech, speech development disorders, speech therapy

Введение

Одной из актуальных проблем современной логопедии является коррекция речевых нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). В последние годы наблюдается устойчивый рост числа детей с данной патологией развития, что диктует необходимость разработки эффективных методов диагностики и коррекции их речевых и коммуникативных расстройств.

Как показывают многочисленные исследования, нарушения речи являются одним из ключевых проявлений аутистических расстройств и во многом определяют тяжесть состояния ребенка, его социальную дезадаптацию. При этом у детей с РАС страдают практически все компоненты речевой системы: звукопроизношение, фонематические процессы, лексико-грамматический строй, связная речь. Особенно выраженные трудности наблюдаются в развитии лексической стороны речи, которая характеризуется ограниченностью словарного запаса, преобладанием конкретной лексики, недостаточностью обобщающих понятий, своеобразием лексико-семантических связей [1].

Бедность и своеобразие словаря детей с РАС обусловлены особенностями их познавательной деятельности, нарушениями процессов абстрагирования и категоризации, слабостью речевой мотивации. Ограниченность словарного запаса, в свою очередь, препятствует полноценному развитию устной речи, затрудняет понимание обращенной речи, негативно сказывается на возможностях коммуникации и социального взаимодействия.

В связи с этим одной из важнейших задач логопедической работы с детьми с РАС является целенаправленное развитие их словарного запаса. Решение этой задачи требует комплексного подхода, учитывающего своеобразие речевого, познавательного и эмоционального развития при аутизме. Коррекционное воздействие должно быть направлено не только на количественное обогащение словаря, но и на качественную перестройку лексической системы, формирование умения адекватно использовать слова в речевой коммуникации [4].

Несмотря на очевидную значимость и актуальность проблемы, в настоящее время наблюдается дефицит научно-обоснованных методик развития словарного запаса у детей с аутистическими расстройствами. Имеющиеся исследования нередко носят фрагментарный характер, не учитывают всего спектра речевых и неречевых нарушений при РАС. В этой связи представляется необходимым продолжение научного поиска, направленного на разработку и апробацию эффективных технологий коррекционно-логопедической работы по обогащению и активизации словаря у данной категории детей.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка системы логопедической работы по развитию словарного запаса у детей с РАС.

Изложение основного материала исследования

Основная часть исследования посвящена анализу особенностей развития словарного запаса у детей с РАС и определению эффективных методов логопедической работы по обогащению их лексикона. Прежде всего, следует отметить, что «расстройства аутистического спектра представляют собой группу комплексных нарушений развития, характеризующихся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и коммуникации, а также ограниченными, повторяющимися и стереотипными паттернами поведения, интересов и активности» [1]. Эти особенности развития оказывают существенное влияние на процесс овладения речью, в том числе на формирование лексической стороны речи.

Как показывают многочисленные исследования, для детей с РАС характерны специфические трудности в накоплении словарного запаса и активном использовании лексических средств в процессе коммуникации. В работе В.П. Глухова подчеркивается, что формирование лексикона в онтогенезе тесно связано с развитием познавательной деятельности ребенка, с накоплением представлений об окружающей действительности [2]. Именно эти аспекты развития оказываются наиболее уязвимыми при аутизме, что негативно сказывается на становлении словаря.

Среди характерных особенностей лексической стороны речи при РАС выделяют ограниченность словарного запаса, его качественное своеобразие и недостаточную сформированность лексической системности. По наблюдениям специалистов, словарь детей с аутизмом часто наполнен штампами, эхолалиями, неологизмами, при этом отмечается дефицит обобщающих понятий, абстрактной и релятивной лексики. Даже при достаточном объеме словаря дети с РАС испытывают трудности актуализации слов и их адекватного использования в соответствии с коммуникативной ситуацией.

Анализ приведенных в литературе данных позволяет заключить, что работа по развитию словарного запаса у детей с РАС должна носить комплексный и систематический характер, учитывать специфику нарушения и опираться на сохраненные звенья развития. Как справедливо отмечают С. Довбня и соавторы, при разработке программы коррекционного воздействия необходимо уделять внимание не только количественной стороне лексикона, но и его качественным характеристикам – точности понимания значений слов, сформированности лексико-семантических связей, умению использовать языковые единицы для решения коммуникативных задач [3].

Обогащение словарного запаса при РАС должно осуществляться поэтапно, с постепенным переходом от накопления пассивного словаря к его активизации и введению в самостоятельную речь. На начальных этапах работы большое значение имеет создание мотивационной основы речевой деятельности, формирование интереса к языковому материалу и про-

цессу общения. С этой целью могут использоваться разнообразные игровые приемы, занимательные задания, эмоционально насыщенные речевые ситуации.

Важным условием эффективного развития словаря у детей с аутизмом является опора на различные анализаторные системы и предметно-практическую деятельность. Введение новой лексики должно осуществляться с привлечением наглядных средств – реальных предметов, муляжей, изображений. При этом наглядность используется не только на этапе восприятия и семантизации слов, но и при их закреплении и активизации. Кроме того, методики рекомендуют сопровождать усвоение словесных обозначений организацией практических действий с предметами, моделированием ситуаций, требующих употребления определенных лексических единиц.

Значительное место в структуре логопедической работы по развитию словаря у детей с РАС должно отводиться формированию лексической системности и семантических полей. С этой целью могут использоваться задания на классификацию и дифференциацию слов по тематическому признаку, выделение существенных семантических признаков, подбор антонимов и синонимов, группировку лексики вокруг ядерного слова. Особое внимание следует уделять работе над обобщающими понятиями, поскольку, как было отмечено выше, именно этот пласт лексики вызывает наибольшие затруднения у детей с аутизмом.

Еще одним важным направлением словарной работы при РАС является развитие умения адекватно и точно использовать лексические средства в самостоятельной речи. С этой целью широко применяются различные виды речевых упражнений и творческих заданий – составление предложений и рассказов с опорой на картинный материал, описание предметов и их свойств, подбор определений, рассказывание по аналогии и др. При этом большое значение имеет создание проблемных ситуаций, решение речемыслительных задач, побуждающих ребенка к поиску наиболее точного и выразительного слова.

В целом анализ научных источников позволяет прийти к выводу, что развитие словарного запаса у детей с РАС требует особого подхода, учитывающего специфику речевого и когнитивного развития при данном типе дизонтогенеза. Важным условием эффективности логопедической работы является ее систематичность, поэтапность, направленность на формирование лексико-семантических связей и развитие умения использовать языковой материал в коммуникативных целях. Только при реализации комплексного подхода, учитывающего структуру речевого дефекта и когнитивные особенности детей с РАС, можно добиться значимых результатов в обогащении их словарного запаса и совершенствовании лексической стороны речи.

Проведенное экспериментальное исследование было направлено на всестороннее изучение особенностей развития словарного запаса у детей с расстройствами аутистического спектра. Основной целью эксперимента являлось получение объективных данных, раскрывающих специфику и степень выраженности нарушений лексической стороны речи при данном варианте дизонтогенеза.

Для достижения поставленной цели была сформирована экспериментальная выборка, включающая 24 ребенка младшего школьного возраста с диагнозом РАС. Отбор испытуемых осуществлялся на основе определенных критериев, таких как отсутствие выраженных интеллектуальных нарушений и дополнительных сенсорных или двигательных дефицитов, обучение по адаптированной образовательной программе. Это позволило получить относительно однородную группу детей для проведения сравнительного анализа.

В качестве основного диагностического инструментария использовалась специально разработанная комплексная методика обследования, направленная на оценку состояния как импрессивной, так и экспрессивной речи детей. Методика включала серию заданий, позволяющих исследовать понимание и употребление различных лексических и грамматических категорий, а также уровень развития связной речи.

Результаты констатирующего эксперимента показали у всех испытуемых системное недоразвитие лексики. Оно выражается в бедном словарном запасе, неточном употреблении и понимании слов, несформированности лексико-семантических связей.

Была выявлена значительная неоднородность группы по уровню развития словаря. Так, практически половина испытуемых (41,7 %) продемонстрировала крайне низкий уровень сформированности лексики. У 45,8 % детей был зафиксирован низкий уровень, и 12,5 % участников исследования показали результаты, соответствующие среднему уровню, однако и в этом случае отмечалась диспропорциональность развития разных компонентов лексической системы.

Проведенный качественный анализ определил наиболее проблемные зоны в структуре речевого дефекта при аутизме. В частности, у 100 % испытуемых были выявлены грубые нарушения понимания обобщающих слов и переносных значений, у 91,7 % – трудности в усвоении предложно-падежных конструкций и пространственных отношений, у 87,5 % – множественные аграмматизмы. Практически у всех детей (95,8 %) отмечались серьезные нарушения связной речи, неспособность построить развернутое речевое высказывание.

Таким образом, проведенный констатирующий эксперимент убедительно доказал, что трудности формирования словарного запаса являются стойким и специфическим проявлением нарушения речевого развития при РАС. Системный характер несформированности лексической стороны речи, вариативность ее нарушений, преобладание тяжелых форм недоразвития словаря – все это свидетельствует о необходимости организации целенаправленной коррекционно-логопедической работы по развитию лексических средств языка у детей с расстройствами аутистического спектра.

Полученные в ходе экспериментального исследования данные позволили наметить основные направления и принципы логопедического воздействия с учетом выявленных особенностей и закономерностей нарушения словаря при РАС. Была разработана дифференцированная программа по развитию лексической стороны речи.

Выводы

Нарушения речи являются одним из ключевых проявлений расстройств аутистического спектра и во многом определяют тяжесть состояния ребенка, его социальную дезадаптацию.

Для детей с РАС характерны специфические особенности развития словарного запаса: ограниченность словаря, преобладание конкретной лексики, трудности усвоения обобщающих понятий и переносных значений слов.

Экспериментальное исследование подтвердило системность недоразвития лексики у детей с РАС. Выявлена неоднородность данной группы по степени нарушения словаря.

Список литературы

1. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов / О. С. Никольская [и др.]; отв. ред. О. С. Никольская. М.: Юрайт, 2024. 295 с.
2. Глухов, В. П. Онтогенез речевой деятельности: курс лекций: учебное пособие / В. П. Глухов; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет». М.: МГПУ, 2017. 134 с.
3. Довбня, С. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: Практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова. М.: Альпина ПРО, 2022. 168 с.
4. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс: учебное пособие для студентов / Е. Л. Григоренко. М.: Практика, 2018. 280 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В РАЗВИТИИ КОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (ТНР)

Тимуршина Регина Аскатовна,
учитель-логопед высшей квалификационной категории
Regina_timurshina@mail.ru

Саитова Гульсария Анваровна,
воспитатель первой квалификационной категории
gulsariya.saitova@mail.ru

Абдулвалиева Люция Шавкатовна,
lusiaa2003@mail.ru
воспитатель первой квалификационной категории
МБДОУ «Детский сад № 119»
г. Казань, Россия

Аннотация. В статье описывается инновационная форма работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи – метод интеллект-карт. Это уникальный и простой метод запоминания информации, который обеспечивает высокую познавательную активность детей в разных видах деятельности.

Ключевые слова: метод, проект, интеллект-карта, речевое развитие, когнитивное развитие

NEUROCARDING: AN INNOVATIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS THROUGH MENTAL PROJECTIONS

Timurshina Regina Askatovna,
teacher-speech therapist of the highest qualification category

Saitova Gulsariya Anvarovna,
educator of the first qualification category

Abdulvalieva Lyutsiya Shavkatovna,
educator of the first qualification category

MBDOU "Kindergarten No. 119"
Kazan, Russia

Annotation. The article describes an innovative form of working with children with severe speech disorders – the method of intelligence maps. This is a unique and simple method of memorizing information, which ensures high cognitive activity of children in various types of activities.

Keywords: method, project, intelligence map, speech development, cognitive development

«Не обижайте детей готовыми формулами, формулы – пустота; обогатите их образами и картинками, на которых видны связующие нити. Не отягощайте детей мертвым грузом фактов; обучите их приемам и способам, которые помогут их постигать»

Антуана де Сент-Экзюпери

Современная педагогика переосмысливает развитие способностей через призму нейрокогнитивного проектирования, где целью становится не просто «всестороннее развитие», а формирование адаптивного интеллекта, способного к самоорганизации в условиях информационного хаоса. Логическое мышление здесь выступает не навыком, а биоинтерфейсом для взаимодействия с многомерной реальностью, где каждое умозаключение – шаг в построении персональной когнитивной вселенной.

Концепция визуализации мышления берет начало в работах Тони Бьюзена – британского эксперта по нейронаукам, который трансформировал принципы работы мозга в ин-

струмент для организации идей. Термин «*mind mapping*» (досл. «картирование разума») отражает суть метода: создание «дорожных карт» для нейронных связей. В дошкольную педагогику технологию адаптировала Валентина Акименко, предложившая использовать «ментальные проекции» для активации речи через ассоциативные цепочки.

Интересно, что структура интеллект-карт имитирует биологические паттерны: ветви напоминают нейроны, корневые системы растений или прожилки листьев. Это не случайно – Бьюзен вдохновлялся природными фракталами, где каждый элемент самодостаточен, но связан с целым.

Нейрокарты выступают как инструмент полифункционального развития.

Метод работает за счет биполушарного синтеза. Левое полушарие активируется через логические связи (ветви, ключевые слова). Правое полушарие – через цвет, образы, пространственную организацию.

Также для детей с моторной алалией целесообразно создавать «тактильные интеллект-карты», где ветви изготовлены из материалов разной фактуры (шелк = спокойствие, пробка = проблема), интерактивные кнопки с записью звуков (журчание воды → слово «река»);

Метод интеллект-карт особенно эффективен в работе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи, так как у них преимущественно развито наглядно-действенное мышление.

Основными свойствами интеллект-карт являются гипернаглядность. Это позволяет структурировать информацию в «когнитивный атлас», где даже сложные темы (например, жизненный цикл бабочки) воспринимаются как единый образ. Яркие иллюстрации и цвета формируют устойчивые ассоциации (например, красный = опасность, зеленый = природа).

Так-же интеллект-карты развивают гибкость мышления – дети учатся видеть альтернативы, добавляя «ответвления-петли» (например: «Если бы динозавры не вымерли, то...»).

Совместное создание карты развивает навыки коммуникации (договариваться о выборе символов, распределять ветви).

Пересмотрев интеллект-карту через некоторое время ребенок имеет возможность усвоить картину в целом, запомнить ее, а также увидеть новые идеи.

Рассмотрим варианты применения интеллект-карт в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Один из вариантов – это сенсорные карты-квесты – поиск «спрятанных» ветвей с помощью тактильных элементов (бархат = животные, фольга = вода).

Так-же голосовые ассоциации – запись детских объяснений ветвей на диктофон с последующим созданием «звуковой карты»;

4D-моделирование – добавление временной оси (например, карта «Времена года» с подвижными элементами: снег → тает → превращается в ручей).

Начиная знакомить дошкольников с интеллект-картами, педагог демонстрирует им готовый пример на знакомую тему. Вместе с детьми он разбирает структуру карты, объясняя ее элементы и назначение. Малыши узнают, что с помощью рисунков, символов и схем можно рассказывать о любом предмете или явлении. Особое внимание уделяется центральной теме, которая располагается в середине листа. Затем ребята обсуждают изображения на карте и пробуют формулировать предложения по каждому ответвлению от основной идеи. Следующий этап – создание рассказа на основе готовой карты. Если у детей возникают трудности, педагог помогает, задавая наводящие вопросы. Важно заинтересовать дошкольников этим видом деятельности, так как не все сразу включаются в процесс, ведь работа с интеллект-картами требует сосредоточенности, умения формулировать мысли и анализировать. Педагогу важно поддерживать инициативу детей, чтобы они чувствовали себя уверенно и вовлеченно.

Алгоритм создания интеллект-карты достаточно понятен и доступен. В центре листа размещается ключевая тема, например, "профессии", "птицы" или "дом". Далее проводится "мозговой штурм", в ходе которого подбираются ассоциации, связанные с выбранной темой. От центрального изображения или надписи расходятся разноцветные линии разной толщины, каждая из которых отражает отдельный аспект обсуждаемой темы. Эти ветви постепенно детализируются, дополняются символами, рисунками или схемами.

Главная особенность работы заключается в том, что педагог не просто передает готовые знания, а создает условия для самостоятельного открытия информации детьми. Воспитатель выступает не в роли источника информации, а как наставник, который направляет, поддерживает и помогает дошкольникам в их познавательной деятельности. Такой подход позволяет детям активно включаться в процесс, развивая критическое мышление, творчество и умение структурировать информацию.

Так-же можно использовать инновационные техники в построении интеллект-карт:

Карта-перформанс – дети не рисуют, а «телесно» изображают ветви: один ребенок становится «центром», другие – «ответвлениями», показывая связи через жесты.

Цифровые гибриды – использование приложений (например, *Mind Meister*) для анимирования карт: при касании ветви «Солнце» запускается видеофайл о фотосинтезе.

Кроссинг-ассоциации – соединение несвязанных тем (например, карта «Транспорт» + «Овощи»: морковь = ракета, огурец = подводная лодка).

На основе анализа исследований можно утверждать, что применение интеллект-карт в логопедической практике существенно повышает результативность коррекционной работы по нескольким ключевым направлениям:

Развитие звукопроизношения. В рамках нашей педагогической деятельности были разработаны интеллект-карты, посвященные артикуляционной гимнастике. Дети, ориентируясь на особенности артикуляционного уклада конкретного звука, самостоятельно подбирали упражнения, необходимые для его отработки. Такой подход способствует осознанному усвоению материала и повышает заинтересованность детей в процессе.

Развитие лексико-грамматических навыков и связной речи. Интеллект-карты активно применяются для работы с родственными словами, согласованием частей речи (например, существительных с прилагательными), а также для расширения словарного запаса. Они помогают структурировать информацию, делая ее более доступной и понятной для детей.

Подготовка к освоению грамоты. В этом направлении интеллект-карты служат эффективным инструментом для систематизации знаний. Они помогают развивать фонетико-фонематическое восприятие, дифференцировать звуки, а также формировать навыки звуко-буквенного анализа и синтеза. Наглядность материала упрощает понимание сложных языковых явлений.

При работе над связной речью интеллект-карты стимулируют детей к активному участию в процессе. Ребенок не только развивает речевую активность, но и проявляет творческий подход, выбирая и систематизируя информацию из предложенного материала. Особенно эффективно использование интеллект-карт при создании описательных рассказов, где визуальные подсказки помогают структурировать мысли.

Таким образом, интеллект-карты становятся универсальным инструментом, который не только облегчает усвоение материала, но и способствует развитию самостоятельности, критического мышления и творческого подхода у детей. Это не просто схемы, а нейроигры, где дети становятся творцами многомерных миров. Критерий успеха – не точность воспроизведения, а количество «А что, если?», рожденных в процессе. Такой подход не только повышает оригинальность мышления, но и готовит мозг к решению задач будущего. В работе с детьми с ТНР интеллект-карты – не методика, а нейрообразовательная экосистема, где каждый элемент программирует мозг на многоканальную обработку информации. Это переход от педагогики «исправления» к антропологии возможностей, где ограничения становятся точками роста для уникальных когнитивных стилей.

Список литературы

1. Акименко, В. М. Развивающие технологии в логопедии / В. М. Акименко. – Ростов на Дону: Феникс, 2011. 109 с.
2. Акименко, В. М. Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников / В. М. Акименко // Начальная школа плюс до и после. 2012. № 7. С. 34–37.

3. Бершадская, Е.А. Применение метода интеллект-карт для формирования познавательной деятельности учащихся / Е.А. Бершадская // Пед. технологии: проф. журн. для технологов образования. 2009. № 3. С. 17–21.

4. Федеральная образовательная программа дошкольного образования приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 30 сентября 2022 г. № 874.

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ЛЮДЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)

Трифонова Татьяна Александровна,

кандидат психологических наук, доцент

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

trifonova@ieml.ru

Ворончихина Лидия Александровна,

магистрант

ЧОУ «Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова»

г. Казань, Россия

voronchikhinaLA1@ieml.ru

Аннотация. В статье проведен обзор цифровой среды, применяемой для профессионального самоопределения. Показаны цифровые инструменты профессиональной ориентации как для нормотипичных людей, так и людей с РАС. Представлены результаты опроса людей с РАС, направленного на изучение их мнения, отношения и практики применения цифровых инструментов с целью профессионального самоопределения. Обнаружено, что цифровые инструменты активно используются людьми с РАС в собственном самоопределении, отношение к ним положительное. При этом ими обозначены пути совершенствования этих инструментов. Результаты исследования подтверждают перспективность использования цифровых профориентационных инструментов для лиц с РАС.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, профориентация, цифровая среда, цифровые инструменты, лица с РАС

DIGITAL TOOLS FOR CAREER GUIDANCE FOR PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Trifonova Tatyana Aleksandrovna,

PhD in Psychology, associate professor

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova, Kazan, Russia

Voronchikhina Lidia Aleksandrovna,

master student

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova, Kazan, Russia

Abstract. The article gives an overview of the digital environment used for professional self-determination. Digital tools of professional orientation for both normotypical people and individuals with autism spectrum disorders. The results of a survey of individuals with autism spectrum disorders aimed at exploring their opinions, attitudes and practices of using digital tools for the purpose of professional self-determination are presented. It was found that digital tools are actively used by people with ASD in their own self-determination, and their attitude towards them is positive. At the same time, they identified ways to improve these tools. The results of the study confirm the promising use of digital career guidance tools for individuals with autism spectrum disorders.

Keywords: professional self-determination, professional orientation, career guidance, digital environment, digital tools, individuals with autism spectrum disorders

Введение

Существующая в России система профориентационной работы не в полной мере удовлетворяет потребности в информации, обеспечивающей сознательный выбор профессии. Из-за стремительных мировых изменений нет точного ответа на вопрос, какие профессии будут более востребованы, поэтому система должна работать таким образом, чтобы прогнозировать развитие рынка труда, отмечать актуальную ситуацию, чтобы ей могли пользоваться не только школьники и студенты, но и взрослые люди в течение всей жизни [1].

В 2022 году Президент РФ в своей речи отметил вопрос профориентации: «Посмотреть-попробовать – это самое правильное. Я тоже, когда думал, как мне строить свою жизнь, старался поработать, попробовать, посмотреть, походить. Самое главное – почувствовать, твое или нет». И этот подход действительно эффективный в первую очередь для нормотипичных людей. Людям с психическими отличиями такой метод не всегда актуален в силу их особенностей. В этом случае на помощь приходят цифровые инструменты.

Профессиональное самоопределение людей с РАС может отличаться не только способами, но и длительностью, что еще больше затрудняет процесс реализации выбора профессии и адаптации в ней. В России образование и профориентация для людей с РАС только развиваются и их инклюзивная направленность – большое достижение. «Инклюзия при аутистических расстройствах представляет собой особый случай, ведь основные признаки РАС – это, прежде всего, нарушения коммуникации и социального взаимодействия, и именно они затрудняют организацию инклюзивного процесса» [4].

Цифровизация на сегодняшний день – это явление современной действительности, и ни один вид деятельности не обходится без современных гаджетов, приложений и автоматизированных устройств. Технологии стали главным инструментом взаимодействия и средством развития. Новому поколению предстоит жить в этих условиях, и поэтому так важна максимальная адаптация цифрового мира под потребности как обычных людей, так и тех, кто имеет особенности.

Целью статьи является обзор цифровых инструментов профориентационной работы и описание результатов эмпирического исследования, посвященного выяснению мнения, отношения и практики применения цифровых инструментов в профессиональном самоопределении у людей с РАС.

Изложение основного материала исследования

Профессиональная ориентация представляет собой комплекс мероприятий по оказанию помощи людям в профессиональном самоопределении. Осуществляется он различными социальными институтами и включает три основных направления: профессиональное информирование, профессиональную диагностику и профессиональное консультирование. В настоящее время деятельность социальных институтов, в том числе и в области профессиональной ориентации широко представлена в цифровой среде [5]. Профессиональное информирование путем описания профессиограмм, специфики профессий осуществляется на сайтах многих учебных заведений среднего профессионального, высшего и корпоративного образования. Также информация о профессиях и психодиагностические методики для оценки интересов и склонностей представлены на специализированных платформах, например, таких, как «Поступи онлайн», «Учеба.ру». Агентство стратегических инициатив и московская школа управления «Сколково» более 10 лет назад создала цифровой альманах «Атлас Новых профессий», в котором прогнозируется развитие рынка новых профессий и устаревание традиционных в перспективе нескольких ближайших десятилетий. Помимо этого, в цифровом пространстве проходят ежегодные международные онлайн-форумы, посвященные проблемам самоопределения, развития рынка труда, развитию технологий и человечества в целом, организуемые различными онлайн-школами. В качестве примеров можно упомянуть «Career forum» Школы карьерного менеджмента, «ReForum: Человек в мире будущего». Очень много профориентационных инструментов как в цифровом исполнении, так и в обычном, «аналоговом» предлагается на сайте образовательного и научно-исследовательского проекта «Навигатум». Там представлены методические разработки в том числе для лиц с ОВЗ.

Возможности прохождения психодиагностического обследования в целях оценки профессиональных интересов и способностей в цифровой среде также широки. Представлены на сайтах многих учебных заведений, веб-сервисов для абитуриентов [3]. Прекрасные автоматизированные профориентационные методики размещены на сайтах Центра тестирования и развития Гуманитарные технологии, созданного на базе факультета психологии МГУ, Школы карьерного менеджмента, известных профориентаторов (Методический кабинет Г. В. Резапкиной, ПрофГид Э. Давыдовой и др.). На этих же платформах предлагаются услуги по дистанционному профессиональному консультированию. Если же говорить шире, то цифровая среда полна предложений услуг по оказанию помощи в профессиональном самоопределении от профориентаторов-индивидуалов. Прочный тренд набирает онлайн-профконсультирование, снижая до минимума очные встречи консультанта с оптантом.

Отдельно рассмотрим возможности цифровой среды для профориентации людей с РАС. Очевидно, что преимуществами цифровых технологий выступают возможности создания адаптивной, структурированной и визуально реализованной среды, особенно значимой для людей с РАС. К основным инструментам, применяемым в профориентации людей с РАС, помимо описанных выше, можно отнести онлайн-платформы, специализированные приложения и виртуальные тренажеры.

Многочисленные онлайн-платформы, содержащие информацию о профессиях, требованиях к ним и возможностях обучения, описаны были нами выше. Помимо профпросвещения, они включают тесты для определения профессиональных предпочтений и рекомендации по выбору карьеры [2]. Примером специализированной онлайн-платформы для людей с РАС выступает веб-сервис «Career Paths for Autism», предлагающий интерактивные тесты и видеоролики, позволяющие пользователям с РАС лучше понять свои интересы и возможности.

Специализированные приложения разработаны для развития навыков, важных в определенных профессиях. Это могут быть приложения для тренировки логики, памяти, мышления, внимания, навыка выстраивания приоритетности решения жизненных задач. Нередко эти приложения подразумевают геймификацию, обеспечивающую высокую вовлеченность пользователей. Например, приложение «Autism Career» помогает пользователем с РАС освоить базовые навыки, необходимые для работы в сфере информационных технологий, такие как программирование и тестирование программного обеспечения.

Особое значение в профориентации придается профпробам. В настоящее время действует федеральная программа «Билет в будущее», где школьников погружают в моделируемые профессиональные условия, позволяющие им «примерить» на себя ту или иную профессиональную роль, оценить свои способности «на деле». Для людей с РАС такой формат не всегда подходит. Для них разработаны виртуальные тренажеры, позволяющие осваивать профессии в безопасной и контролируемой среде. Например, тренажеры для обучения работе с кассовым аппаратом, упаковке товаров или обслуживанию клиентов. Примером служит виртуальный симулятор «Job Skills», имитирующий рабочую среду супермаркета, помогающий пользователям развивать навыки общения с клиентами и работы с оборудованием.

Большим потенциалом в профориентации обладают игры и интерактивные задания, способствующие развитию социальных и коммуникативных навыков, которые необходимы для работы в коллективе. Они также помогают улучшить эмоциональную регуляцию и способность решать проблемы. Примером может быть игра «Social Skills Builder», обучающая пользователей с РАС навыкам общения и взаимодействия в профессиональной среде.

Таким образом, мы фиксируем наличие уже созданной и действующей цифровой среды, позволяющей оптантам сориентироваться в мире профессий, оценить свои профессиональные предпочтения и способности, отработать некоторые навыки, необходимые в той или иной профессии, получить консультационную помощь от специалистов в области планирования карьеры. Закономерно возникает вопрос: «Насколько люди с РАС проинформированы и пользуются цифровыми инструментами, широко представленными в Интернет-пространстве?». Данный вопрос сформулировал проблему нашего эмпирического исследования. Целью исследования явилось выяснение мнения, отношения и практики применения цифровых инструментов в профессиональном самоопределении.

Нами была разработана анкета, включившая 25 вопросов, направленных на изучение таких аспектов, как: частота использования цифровых инструментов, удобство и доступность цифровых инструментов, роль геймификации, виртуальной реальности и искусственного интеллекта, важность персонализации и обратной связи, способность респондентов к самостоятельному использованию цифровых инструментов с целью профессионального самоопределения. Полученные результаты обрабатывались с помощью качественного анализа (анализ процентов). В исследовании участвовали 20 человек с диагнозом РАС в возрасте от 18 до 32 лет.

Для описания результатов анкетирования мы разместили все ответы по категориям.

- *Использование цифровых инструментов*: 25 % респондентов отметили, что используют цифровые инструменты для профориентации регулярно (несколько раз в неделю), 65 % используют их время от времени, а 10 % – редко или никогда.

- *Удобство и доступность*: 70 % респондентов оценили цифровые инструменты как удобные и доступные, 20 % указали на трудности в использовании, связанные с интерфейсом или сложностью навигации.

- *Геймификация*: 75 % респондентов положительно относятся к использованию игровых элементов в цифровых инструментах, отмечая, что это повышает их мотивацию, 25 % отметили безразличное отношение к геймификации.

- *Персонализация*: 80 % респондентов считают важной возможность настройки инструментов под свои потребности (например, выбор цветовой схемы, уровня сложности). 20% считают, что персонализация ни на что не влияет в их случае.

- *Виртуальная реальность (VR)*: 60 % респондентов выразили интерес к использованию VR в профориентации, отметив, что это помогает лучше понять профессию, 20 % выразили замешательство и еще 20 % негативно относятся к использованию виртуальной реальности.

- *Обратная связь*: 85 % респондентов считают важной возможность получать обратную связь от цифровых инструментов (например, рекомендации по улучшению навыков), 5 % отметили, что обратная связь для них не важна и 10% не смогли идентифицировать свое отношение к этой теме.

- *Самостоятельное использование*: 70 % респондентов уверены в своей способности самостоятельно использовать цифровые инструменты, 30 % указали на необходимость поддержки со стороны специалистов.

- *Искусственный интеллект (ИИ)*: 65 % респондентов положительно относятся к использованию ИИ в профориентационных инструментах, отмечая его потенциал для персонализации, 30 % остались безразличны к использованию ИИ, а 5 % выразили негативное отношение.

- *Визуализация информации*: 90 % респондентов считают важной возможность визуализации информации (графики, диаграммы, изображения).

- *Поиск профессий и образовательных программ*: 75 % респондентов отметили, что цифровые инструменты помогают им в поиске подходящих профессий и образовательных программ.

Выводы

Результаты исследования подтверждают, что цифровые инструменты играют важную роль в профориентационной работе с людьми с РАС. Они позволяют создавать адаптивную и персонализированную среду для обучения, повышать мотивацию за счет геймификации и интерактивных элементов, обеспечивать визуальную поддержку, что особенно важно для людей с РАС.

Однако участники также указали на ряд проблем, таких как: сложность навигации и необходимость поддержки со стороны специалистов. Это подчеркивает важность дальнейшего совершенствования цифровых инструментов с учетом потребностей людей с РАС.

Таким образом, мы констатируем, цифровые инструменты значимы в профориентационной работе с людьми с РАС. Они помогают им ориентироваться в мире труда, оценивать склонности и способности, развивать профессиональные навыки, повышают мотивацию и способствуют поиску подходящих профессий. Однако для максимальной эффективности необходимо учитывать индивидуальные особенности пользователей и продолжать совершен-

ствовать цифровые технологии. Для улучшения восприятия интерфейса необходимо адаптировать цифровые инструменты таким образом, чтобы они были максимально простыми и интуитивно понятными. Создавать расширенные возможности персонализации, такие как предоставление пользователям возможности настраивать инструменты под свои потребности (например, выбор цветовой схемы, уровня сложности). Использование цифровых инструментов должно сопровождаться поддержкой психологов и педагогов, так как отмечается высокая значимость поддержки специалистов в данном вопросе. И, конечно, виртуальная реальность и искусственный интеллект имеют большой потенциал для профориентации людей с РАС.

Список литературы

1. Афанасьев В. В. Система профориентации: проблемы, тенденции, опыт реализации и перспективы развития / В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, М.П. Нечаев, С.Л. Фролова // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-proforientatsii-problemy-tendentsii-opyt-realizatsii-i-perspektivy-razvitiya/viewer>
2. Громова Е. М. Цифровые сервисы профориентации: возможности и риски / Е. М. Громова, Д. И. Беркутова, Т. А. Горшкова // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-servisy-proforientatsii-vozmozhnosti-i-riski/viewer>
3. Манелис Н. Г. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / Н.Г. Манелис, Е.И. Аксенова, П. Л. Богорад [и др.]; под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57 с.
4. Морозов С. А. Некоторые проблемы инклюзии при расстройствах аутистического спектра / С.А. Морозов, С.С. Морозова, Т.И. Морозова // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18, № 1. С. 51
5. Трифонова, Т. А. Обзор направлений и инструментов по профессиональной ориентации и развитию карьеры обучающихся в российском Интернет-пространстве / Т. А. Трифонова // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Красноярск, 15–29 ноября 2021 года. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2022. С. 327–330

РОЛЬ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Трифопова Татьяна Александровна,

кандидат психологических наук, доцент

ЧОУ «Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова»

г. Казань, Россия trifonova@ieml.ru

Трифопова Алеся Александровна,

инженер-программист

Казанское суворовское военное ордена Почета училище (КзСВОПУ), г. Казань, Россия

магистрант ЧОУ «Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова»

alesia.svu@gmail.com

Аннотация. В статье проведен анализ подходов к пониманию и содержанию цифровой компетентности педагогов, показана значимость цифровых технологий в инклюзивной образовательной среде. Показаны результаты пилотажного исследования уровня сформированности цифровых компетенций образовательной организации. Обозначены проблемные аспекты и пути развития цифровой грамотности педагогов.

Ключевые слова: цифровые компетенции педагогов, цифровая компетентность, цифровая образовательная среда, инклюзивная образовательная среда

THE ROLE OF DIGITAL COMPETENCE OF EDUCATORS IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Trifonova Tatyana Aleksandrovna,

PhD in Psychology, associate professor

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Kazan, Russia

Trifonova Alesya Aleksandrovna,

software engineer

Kazan Suvorov Military Order of Honor Military School

Kazan, Russia

master student

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Abstract. The article analyses approaches to the understanding and content of digital competence of teachers, shows the importance of digital technologies in an inclusive educational environment. It shows the results of a pilot study of the level of digital competence of an educational organisation. Problematic aspects and ways of developing digital literacy of teachers are outlined.

Keywords: digital competences of teachers, digital competence, digital educational environment, inclusive educational environment

Введение

Современное образование переживает этап глубокой трансформации, обусловленной цифровизацией всех сфер жизни. Инклюзивное образование, направленное на обеспечение равных возможностей для всех обучающихся, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), также не остается в стороне от этих изменений. Цифровые технологии становятся важным инструментом для создания адаптивной образовательной среды, способной учитывать индивидуальные потребности каждого ученика. При этом успешное внедрение цифровых технологий в инклюзивное образование невозможно без высокого уровня цифровой компетентности педагогов. В настоящее время завершилась реализация федерального проекта «Цифровая образовательная среда». По данным сайта Министерства просвещения России в течение пятилетки осуществления проекта более миллиона педагогов подключились к платформе цифровой образовательной среды. При этом реальный уровень цифровой грамотности педагогических работников еще далек от совершенства.

В настоящее время понятие цифровая компетентность педагога многопланово, многокомпонентно, употребляется в расширенном значении и в самом общем смысле включает совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного использования в образовательном процессе. Также существуют противоречия в использовании самих понятий – «компетентность» и «компетенции». Детальное разведение этих понятий показано в работе М. В. Токаревой. По ее мнению, под самими компетенциями понимается «способность человека применять свои знания и навыки в деятельности», а под компетентностью – «интегративное качество личности, его характеристика, которая становится результатом образовательного процесса» [4]. В контексте наших рассуждений мы склонны отождествлять эти понятия. В условиях инклюзивного образования цифровая компетентность приобретает особое значение, поскольку именно она позволяет адаптировать процесс обучения под особые потребности.

Изложение основного материала исследования

В. И. Блинов применяет термины «универсальные» и «профессиональные цифровые компетенции учителя». «Цифровые компетенции учителя – синтез инструментальных и педагогических компетенций, способствующих решению учителем разнообразных педагогических задач в условиях цифровой образовательной среды» [2].

Вопрос о содержании цифровой компетентности педагогов активно исследуется как в России, так и за рубежом. В Европейском союзе, например, детально описаны цифровые компетенции, включающие 22 показателя. В России также существует множество подходов к определению структуры и содержания цифровой компетентности. Г.В. Солдатова и ее коллеги определяют цифровую компетентность как сложное психологическое образование, включающее четыре основных компонента: знаниевый, прикладной, мотивационный, и компонент ответственности (потребительский). Знаниевый компонент охватывает представления о цифровых технологиях, их возможностях и ограничениях, а также знания о том, как их можно использовать в образовании. Прикладной компонент включает навыки применения цифровых технологий для решения профессиональных задач, таких как поиск информации, создание образовательных ресурсов, организация образовательного процесса и оценка результатов обучения. Мотивационный компонент подразумевает интерес и желание к использованию цифровых инструментов в профессиональной деятельности. Компонент ответственности (потребительская компетентность) включает безопасное и этичное применение цифровых технологий. Таким образом, эти компоненты охватывают как технические аспекты использования цифровых технологий, так и их педагогическое применение [3].

В работах И. Ю. Духовниковой и А. М. Король представлена модель цифровой компетентности учителя: 1) навыки использования ИКТ-платформ; 2) умение работать в цифровом образовательном пространстве; 3) интеграция цифровых материалов в учебный процесс. В исследовании Е. А. Шумиловой, Е. Ю. Журавлевой, Е. Ю. Никитиной представлена методика «Цифровой профиль инклюзивного педагога», в котором обозначены три модуля: 1) базовые информационные компетенции; 2) коммуникативные компетенции; 3) компетенции «позволяющие перестроить и вывести на более качественный уровень профессиональную педагогическую деятельность в условиях гибридной или цифровой среды» [5]. Каждый из этих модулей содержит, в свою очередь, обозначение конкретных цифровых навыков. Методика предназначена для диагностики и последующего развития цифровых компетенций педагога в инклюзивной образовательной среде.

Как видно из анализа подходов к выделению содержательных компонентов цифровой компетентности педагогов, можно отметить их большое сходство. Используя разную терминологию, исследователи фиксируют одни и те же цифровые навыки.

Инклюзия понимается как «... поиск достойной реакции на разнообразие, подразумевающей ликвидацию препятствий для физического наличия и активного участия». В контексте инклюзивного образования цифровая компетентность педагога должна включать умение работать с ассистивными технологиями, адаптировать цифровые ресурсы под нужды обучающихся с ОВЗ, а также создавать инклюзивную образовательную среду, где каждый ученик может чувствовать себя комфортно и успешно осваивать учебный материал, независимо от физических, интеллектуальных или эмоциональных особенностей. Под ассистивными технологиями понимаются любые средства, позволяющие людям с ОВЗ самостоятельно выполнять учебные задачи. К ним, например, относятся программы экранного чтения, программы перевода текста из электронного в шрифт Брайля, виртуальная и дополненная реальность. Они значительно облегчают процесс обучения детей с нарушениями зрения, слуха или моторными нарушениями. Кроме того, цифровые технологии позволяют создавать гибридные инклюзивные классы, где обучающиеся, находящиеся дома по состоянию здоровья, могут активно участвовать в учебном процессе. Это может быть значимо для детей с хроническими заболеваниями, не имеющими возможность регулярно посещать школу. Педагоги могут создавать привлекательную, интерактивную цифровую среду, формируя образовательный контент и широко применяя его в профессиональной деятельности. Это могут быть видеолекции, онлайн-голосование, викторины, QR-коды для просмотра содержательной части, автоматизированные тесты для оценки результатов освоения дисциплин и т. д.

По мнению М. L. Mascia, M. Agus, M. P. Penna развитие инклюзивной среды при помощи цифровизации подразумевает следующие направления: 1) разработка вспомогательных технологий, позволяющих людям с ОВЗ коммуницировать с окружением; 2) продвиже-

ние всех доступных цифровых технологий; 3) расширение возможностей людей и развития у них цифровых компетенций для снижения маргинализации и социальной изоляции; 4) содействие социальной интеграции и участию людей с ОВЗ во всех сферы жизнедеятельности.

Несмотря на очевидные преимущества цифровых технологий, их внедрение в инклюзивное образование сталкивается с рядом проблем. Одной из них выступает невысокий уровень цифровой компетентности педагогов. Многие учителя испытывают трудности с интеграцией цифровых технологий в учебный процесс, что связано как с недостатком технических навыков, так и с отсутствием мотивации к использованию новых технологий. И это касается не только инклюзивного образования.

Так, нами было проведено пилотажное исследование, нацеленное на экспертизу уровня сформированности цифровых компетенций педагогов среднего военного образовательного учреждения г. Казани. В задачи нашего исследования вошли: 1) определение компонентов (критериев) оценки цифровых компетенций; 2) выбор экспертов и проведение экспертизы; 3) анализ полученных результатов. Методом исследования была экспертная оценка. В качестве экспертов выступили сотрудники инновационных лабораторий (преимущественно ИТ-специалисты), выполняющие методическую и техническую работу в образовательной организации в количестве 8 человек. Опрос проводился в конце ноября 2024 года. За основу критериев уровня сформированности цифровой компетенции мы взяли подход, предложенный образовательной инициативой Яндекса. Оценка осуществлялась обобщенно, оценивались компетенции не конкретных педагогов, а уровень сформированности цифровой компетенции учителей в образовательной организации в целом. Результаты получились следующие (средние значения по 10-балльной шкале): 1) организация коммуникации в цифровой среде ($x_{\text{ср.}}=7,4$); 2) подбор цифровых инструментов ($x_{\text{ср.}}=6,3$); 3) применение основ безопасности и цифрового этикета ($x_{\text{ср.}}=7,5$); 4) конструирование элементов учебного процесса в цифровой среде ($x_{\text{ср.}}=5,3$). Как видно из опроса, педагоги в глазах экспертов демонстрируют свои цифровые компетенции на среднем уровне, наиболее неразвитыми являются навыки проектирования цифровой образовательной среды, что в очередной раз подтверждает необходимость дальнейшего целенаправленного развития цифровых компетенций педагогов. Сходные результаты получены в других исследованиях, в которых также показано, что педагоги испытывают трудности с созданием контента, безопасностью и решением проблем [1]. В контексте идей Г.В. Солдатовой, на знаниевом, прикладном и мотивационном уровнях можно фиксировать близкие к средним значениям уровни развития цифровых компетенций современных педагогов. Что касается компонента ответственности (потребительская компетенция), то, пожалуй, он наименее развит в силу объективных причин. Во-первых, цифровая этика – еще только формирующееся явление, ну а проблема безопасности в цифровом пространстве стоит очень остро в самом широком смысле.

В связи с вышеобозначенным фиксируем еще одну проблему – отсутствие системной подготовки педагогов к работе в цифровой среде. По мнению многих исследователей, «педагоги часто сталкиваются с трудностями при попытке внедрить цифровые инструменты, что связано с недостатком знаний о том, как их применять в образовательных целях» [1].

Для успешного внедрения цифровых технологий в инклюзивное образование необходимо разработать систему подготовки педагогов, направленную на развитие их цифровой компетентности. В этом контексте особое внимание стоит уделить развитию коммуникативного и технического аспектов, играющих ключевую роль в организации интерактивного и персонализированного обучения, развивать и продвигать цифровую этику и основы безопасного поведения в цифровой среде. Активное развитие цифровой компетентности педагогов потребует определенной перестройки традиционных подходов в образовании.

Выводы

Инклюзия становится парадигмой современного образования, выступая на передний план в учебных организациях и в обществе в целом. При этом продвижение инклюзии подразумевает повышение цифровой компетентности как педагогов, так и учащихся, да всех

остальных категорий населения. От мотивации, отношения и компетентности учителей зависит успешность интеграции цифровых технологий в образовательной среде. Именно они являются главными субъектами современных преобразований. В связи с этим особенно актуальна проблема обучения действующих и программа подготовки будущих учителей. Не менее значимым является техническое и программное обеспечение цифровой образовательной среды. Таким образом, продвижение инклюзивности образовательной среды необходимым образом включает одновременное развитие цифровой компетентности педагогов, что становится приоритетным направлением в современной образовательной парадигме.

Список литературы

1. Бетербиева, А. И. Цифровая компетентность будущих педагогов в аспекте инклюзивного подхода к образованию / А. И. Бетербиева, Х. С. Халиева, А. И. Бетербиева // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. 2023. Т. 19, № 2(32). С. 52-59.
2. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / под науч. ред. В.И. Блинова. М.: Изд-во «Перо». 2019. 98 с.
3. Солдатова, Г. У. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Национальный психологический журнал. 2016. № 2 (22) С. 50-60.
4. Токарева, М.В. Цифровая компетенция или цифровая компетентность / М. В. Токарева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 4 (52). С. 133-140.
5. Шумилова, Е.А. Готовность инклюзивного педагога к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации / Е.А. Шумилова, Е.Ю. Журавлева, Е. Ю. Никитина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 2(168). С. 199-216.

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА

Тучкова Анна Сергеевна,

старший преподаватель кафедры информационных систем и технологий
ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики»
г. Казань, Россия
a.tuchkova@psuti.ru

Аннотация. В статье автор акцентирует внимание на необходимости подготовки инженерных кадров для сферы ИТ через призму социальной ответственности личности в эпоху внедрения цифровых технологий. Дана интерпретация понятиям «социальная ответственность» и «социально-психологическая ответственность». Рассмотрена проблема формирования социальной ответственности будущих инженеров в контексте инклюзивного подхода.

Ключевые слова: будущие инженеры, ИТ-сфера, социальная ответственность, воспитание

SOCIAL RESPONSIBILITY OF FUTURE ENGINEERS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE APPROACH

Tuchkova Anna Sergeevna,

Senior teacher of Department of Information Systems and Technologies,
FSBEO HE «Volga Region university of telecommunications and informatics»
Kazan, Russia
a.tuchkova@psuti.ru

Abstract. In the article the author focuses on the need to train engineering personnel for the IT sector through the prism of individual social responsibility in the era of digital technology development. The interpretation to terms «social responsibility» and «socio-psychological responsibility» is given. Social responsibility is studied in the context of inclusive approach.

Keywords: future engineers, IT sphere, social responsibility, education

Введение

Общество вступило в фазу нового цивилизационного развития. Во многих областях, не только технических направлений, но и гуманитарных, появились и используются новые машины и приборы, разработанные на основе использования цифровых технологий. Во многих случаях роль разработчиков искусственного интеллекта и «умных» машин гиперболизируется и возводится в ранг высочайшей потребности общества.

К сожалению, мало авторов, которые акцентируют внимание на этике инженера – разработчика роботов или других продуктов, связанных с искусственным интеллектом. На это обратила внимание О. Д. Паранина в своей статье «Социальная ответственность инженера в современном обществе». Автор утверждает: «Очевидно, что замкнутость современного инженера на решении исключительно прикладных задач не соответствует его реальному месту в социуме» [4, С. 60].

Понимание роли инженера в контексте анализа последствий научно-технического развития началось в середине XX века в Германии членами «Союза немецких инженеров», на базе которого была организована исследовательская группа «Человек и техника», объединившая различных специалистов в области социологии, философии, методологии. Ученые этой группы исследовали возможность последствий развития научно-технического прогресса. В этой связи вспоминаем известный роман А. Н. Толстого «Гиперболоид инженера Гарина» (1927), в котором показан герой («сильная личность»), ориентированный на обогащение и способный на разрушение мира ради собственной выгоды.

В настоящее время в центре внимания образовательных организаций должна быть проблема формирования социальной ответственности будущих инженеров ИТ-сферы. Каков человек – разработчик программ по созданию продуктов искусственного интеллекта, какие действия – направленные на созидание или на разрушение – от этого будет зависеть будущее планеты. Проблема формирования социальной ответственности в профессиональной деятельности рассматривается такими авторами, как: Э. М. Коротковым [3], А. В. Барминым [1], Н. М. Цыцаровой [2]. «Ответственность обеспечивает дисциплинированность и максимально эффективное отношение человека к его обязанностям» [3, с. 16].

В кодексе этики профессиональных инженерных сообществ широко распространен тезис о том, что инженерия имеет первостепенную обязанность защищать общественную безопасность, здоровье и благосостояние человека. Инженеры сферы ИТ должны придерживаться этических и моральных принципов при разработке и внедрении ИТ-технологий. Разработки инженера ИТ-сферы не должны угрожать жизни человека, не вредить окружающей среде.

Также важно рассматривать проблему социальной ответственности будущих инженеров в контексте инклюзивного подхода. Инклюзивный подход, основанный на признании ценности человека, его прав и свобод, предполагает и место человека в обществе, где в будущем ему придется взаимодействовать с роботами (искусственным интеллектом). Подготовка этиче-

ской составляющей личности инженера – одна из стратегических задач в формировании социальной ответственности будущего инженера. Как можно этого добиться? В первую очередь каждый преподаватель вуза должен чувствовать свою ответственность перед будущим обществом, свою собственную ответственность за моральный облик общества, субъектами которого станут выпускники образовательных организаций. Уместно вспомнить слова Д. И. Менделеева о том, что знания без воспитания подобны мечу в руках сумасшедшего.

Безусловно, определенные компетенции социальной ответственности формируются преподавателями на занятиях, ибо они заложены в стандарты образования: это любовь к Родине, готовность служить Отечеству, участие в волонтерской деятельности, понимание ответственности за будущее страны, служение Отечеству, участие в созидательном труде и др. Однако образовательная организация должна иметь и дополнительный план действий для формирования социальной ответственности будущих инженеров как субъектов опережающего развития общества.

На занятиях у будущих инженеров преподаватели вуза могут провести тренинги, дискуссии, ролевые игры, которые будут направлены на:

1. Осознание студентами своей роли при разработке новых технологий, программ.
2. Понимание правовой и моральной ответственности за корректное функционирование созданных ими разработок не только с профессиональной, но и с этической точки зрения, надежный результат [1, с. 144].
3. Развитие способности у студентов предвидеть и решать этические проблемы.

Под руководством преподавателей студенты могут разобрать конкретные примеры внедрения технологических разработок, взглянуть на социальные и этические проблемы с разных позиций. Они могут обсуждать данную проблему в группах, далее оценивать чужую этическую позицию и сравнивать ее со своей.

Также полезно внедрить в учебный процесс отдельный курс по информационной этике, по всем дисциплинам в учебном плане будущих ИТ-инженеров включить блок, посвященный этическим вопросам, а в содержание курсовых работ и выпускных квалификационных работ добавить раздел, посвященный социальной ответственности инженеров.

Таким образом, проблема формирования социальной ответственности у будущих инженеров ИТ-сферы является крайне актуальной в связи с неизбежным технологическим прогрессом. Такой профессионал при выполнении своей работы должен, прежде всего, на первое место ставить благополучие и безопасность общества, способствовать принятию профилактических мер по информационной безопасности.

Список литературы

1. Бармин, А. В. Социальная ответственность инженера-программиста в современных условиях / А. В. Бармин, Е. В. Олешкевич // Урал индустриальный. Бакунинские чтения: материалы XIV Всероссийской научной конференции, Екатеринбург, 16–17 ноября 2020 г.: в 2 т. Т. 2. Екатеринбург: ООО Изд-во УМЦ УПИ, 2020. С. 143–155.
2. Инженерная этика: учебное пособие / составитель И 62 Н. М. Цыцарова. Ульяновск: УлГТУ, 2024. 151 с.
3. Корпоративная социальная ответственность: учебник для бакалавров / Э. М. Коротков, О. Н. Александрова, С. А. Антонов [и др.]; под ред. Э. М. Короткова. М.: Юрайт, 2013. 445 с.
4. Паранина, О. Д. Социальная ответственность инженера в современном обществе / О. Д. Паранина // The scientific heritage. 2022. № 83. С. 60–62.

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ С ПОЗИЦИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА

Фазлеева Лейла Ринатовна,

старший преподаватель кафедры теоретической и инклюзивной педагогики, к.п.н.

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

info@ieml.ru

Аннотация. В статье показаны возможности социального проектирования с учетом инклюзивного подхода, раскрыты особенности этого подхода. Автором статьи на конкретном примере показано, как реализуется инклюзивный подход в процессе разработки студентами вуза социального проекта.

Ключевые слова: социальный проект, инклюзивный подход, этапы проектирования, гуманистический подход

SOCIAL DESIGN IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE APPROACH

Fazleeva Leyla Rinatovna,

Senior teacher of Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy,

Ph.D. in Pedagogical Sciences

Kazan Innovative university named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

info@ieml.ru

Abstract. The article shows the possibilities of social design taking into account the inclusive approach, and reveals the features of this approach. The author of the article uses a specific example to show how an inclusive approach is implemented in the process of developing an active project by university students.

Keywords: social project, inclusive approach, design stages, humanistic approach

Введение

Россия вступила в новую фазу своего развития. Отчасти этому способствовали геополитические процессы в мире, особенно в условиях проведения специальной военной операции (СВО). Наряду с технологическим прорывом в развитии страны, стремящейся встать в уровень с развитыми странами мира, необходимо обеспечить и обновление социальной сферы, которая является благоприятной (или неблагоприятной) средой для жизнедеятельности человека. Комфортная среда жизнедеятельности человека в социуме детерминирована инклюзивностью, поэтому речь можно вести о социальном проектировании с позиций инклюзивного подхода.

Основная часть

Социальное проектирование является предметом наших исследований в последние пять лет. Социальное проектирование подразумевает процесс разработки нововведений, целью которых является модернизация тех или иных социальных объектов, поддержание позитивных перемен в материальной и духовной среде. Л. Р. Фазлеева в своем диссертационном исследовании отмечает, что «технология социального проектирования – это система, включающая постановку целей и задач, четко запланированный процесс их реализации с подбором соответствующих методов, приемов, педагогических средств и диагностических процедур по выявлению ее эффективности, сопровождаемая фасилитативным и рефлексивным подходом преподавателя для создания психологически комфортных условий, конечным результатом которой являются социальные пробы обучающихся» [3, с. 49]. Объектами социального проектирования являются добрые дела, среди которых волонтерская деятельность,

участие в гуманитарных миссиях, помощь бойцам СВО, поддержка детей из неблагополучных семей и пожилых людей, решение экологических проблем, оказание содействия людям с инвалидностью и др. В такой деятельности важно обеспечивать инклюзивный подход в широком смысле слова, когда в это понятие мы вкладываем учет особенностей и индивидуальных потребностей людей. Д. З. Ахметова писала: «Понимание ценности каждого человека независимо от особенностей его развития – фундамент для построения инклюзивных отношений в сфере образования» [1, с.13]. И. Г. Морозова считает, что инклюзивный подход к организации образовательного процесса в культурно разнообразной среде подразумевает «способность педагогов творчески использовать современные образовательные технологии с учетом этнокультурных особенностей обучающихся и социокультурной специфики конкретного региона» [2, с.117]. Также полезно учитывать мнение Т. А. Челноковой о том, что инклюзия в образовании подразумевает «систему мер по воспитанию толерантного отношения к лицам, имеющим те или иные нарушения развития» [4, с. 7].

В чем же конкретно проявляется инклюзивный подход к социальному проектированию? Во-первых, важно учитывать обеспечение безбарьерной и безопасной среды в процессе разработки и реализации социального проекта. Во-вторых, реализация социального проекта должна учитывать индивидуальные возможности всех и каждого участника проекта. В-третьих, имеет большое значение социально-психологическая ориентированность и наполненность проекта: командная работа на всех этапах проектирования, учет индивидуальных особенностей людей – субъектов проектов, обеспечение профессионализма исполнителей проектов, реализация фасилитативного подхода со стороны более сильных исполнителей по отношению к менее защищенным получателям социальных услуг. И, наконец, необходимо обеспечить доступность участия в проекте людей с ограниченными возможностями здоровья, что необходимо для обеспечения равенства людей с разными культурными особенностями, социальной ситуацией воспитания, физическими и интеллектуальными возможностями.

Рассмотрим на конкретном примере как реализуется инклюзивный подход в процессе разработки студентами вуза социального проекта. На первом этапе студенты знакомятся с сущностью и предназначением социального проектирования. Студенты знакомятся с теми социальными проблемами, которые наиболее остро стоят в регионе и в России. Например, в настоящее время особо актуальными являются такие области, как: социальная защита уязвимых групп населения, нормализация экологической ситуации (особенно, в пределах черноморского побережья), помощь лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, оказание гуманитарной помощи для поддержки военнослужащих в зоне СВО. Студенты на данном этапе осознают, что социальные проекты направлены на решение острой социальной проблемы, в центре внимания которой – наиболее уязвимые группы населения.

На втором этапе студенты определяют тематику социального проекта, над которым они будут работать. Создаются группы обучающихся для разработки и реализации проектов. В случае, если группа студентов по своему составу является разнообразной с точки зрения культурных особенностей студентов, уровня владения ими русским языком, физических и интеллектуальных возможностей, преподаватель на данном этапе при объединении студентов учитывает инклюзивный подход: он объединяет студентов таким образом, чтобы в каждой группе студенты могли оказать друг другу поддержку. Например, студент русскоговорящий может оказать помощь в подготовке материалов по проекту студенту, слабо владеющему русским языком из Ближнего или Дальнего зарубежья. Возможна и другая ситуация: незрячему студенту, ответственному за обоснование актуальности проекта, помогает его одноклассник в подборе соответствующего материала по данной тематике. Далее студент незрячий может самостоятельно изучить этот материал с использованием соответствующих программ озвучивания текста: JAWS, TALKBACK, ALL READER, VOICE OVER и других.

На третьем этапе студенты, работая в мини-группах, определяют цель, задачи, целевые группы, работают подробно над содержанием проекта и его предполагаемым результатом. Они осваивают навыки работы в команде, формируются их коммуникативные способности. В процессе подготовки социального проекта могут быть приглашены волонтеры или

же люди, имеющие непосредственное отношение к тематике проекта. Более того, для того чтобы понять сущность и проблематику проекта изнутри, студенты могут посетить определенное социальное учреждение или некоммерческую организацию, причастную к деятельности в данной социальной сфере. У студентов расширяется представление о социальной проблеме, формируется определенное мировоззрение и собственный взгляд на конкретную социальную ситуацию. На заключительном этапе подводятся итоги работы студентов, результаты могут освещаться в социальных сетях, например, в Telegram канале. На этом этапе также учитываются индивидуальные возможности и способности студентов: студенты, владеющие грамотной письменной речью, могут писать текстовые заметки и посты в канале, а студенты, более продвинутые в использовании современных цифровых платформ, могут разработать дизайн канала, создавать его логотип и подбирать иллюстрации к постам.

Заключение

Социальное проектирование как технология широко применяется в образовании. В русле современной трансформации образования с учетом формирования у населения инклюзивной культуры, необходимо учитывать инклюзивный подход в проектной деятельности. Этот подход основан на гуманистической парадигме и учитывает индивидуальные образовательные и социокультурные потребности не только лиц с ОВЗ и/или инвалидностью, но и всех других, с учетом разнообразия – одного из принципов инклюзивного подхода.

Список литературы

1. Инклюзивное образование как педагогическая инновация / Д. З. Ахметова, А. В. Тимирясова, И. Г. Морозова и др.; под научной редакцией Д. З. Ахметовой; Казанский инновационный университет. Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2022. 228 с.
2. Морозова, И. Г. Формирование этнокультурной компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования / И. Г. Морозова // Педагогическое образование и наука. 2024. № 4. С. 113-117.
3. Фазлеева, Л. Р. Развитие лидерских качеств студентов вуза с применением технологии социального проектирования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Фазлеева Лейла Ринатовна. Казань, 2022. 217 с.
4. Челнокова, Т. А. Развитие инклюзивных практик в зарубежных и отечественных школах в 90-е годы XX века / Т. А. Челнокова, Н. В. Климко, Н. А. Паранина // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 1. С. 7-17

УЧЕТ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В РАЗВИТИИ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Фазлеева Лейла Ринатовна,

старший преподаватель кафедры теоретической и инклюзивной педагогики, к.п.н.

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова

г. Казань, Россия

info@ieml.ru

Аннотация. Социальное проектирование в последние годы стало наиболее популярным направлением проектной деятельности. В обучении студентов вуза основам проектной деятельности мы исследуем проявление лидерских качеств через призму гендерных особенностей участников. Представлены результаты опроса среди 120 студентов Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирясова об отношении к женскому лидерству и о наиболее значимых личных качествах женщины-лидера.

Ключевые слова: лидерские качества, социальное проектирование, гендерные особенности, студенты вуза

TAKING INTO ACCOUNT GENDER PECULIARITIES IN LEADERSHIP QUALITIES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF SOCIAL DESIGN

Fazleeva Leyla Rinatovna,

Senior teacher of Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy,

Ph.D. in Pedagogical Sciences

Kazan Innovative university named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

info@ieml.ru

Abstract. Social design has become the most popular area of design activity in recent years. While teaching foreign students the project activity we study the leadership qualities in the prism of gender peculiarities of educational participants. The results of the survey among 120 students of Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov about students' attitude to female leadership and the most important qualities of a woman-leader are presented.

Keywords: leadership qualities, social design, gender characteristics, university students

Введение

В настоящее время в системе высшего образования широко используется метод проектов. Впервые этот метод был предложен американским педагогом Уильямом Хердом Килпатриком (1871–1965 гг.) [4], исследователем Джоном Дьюи [3]. Они впервые предложили «метод проектов» в русле философии прагматизма и психологии бихевиоризма.

В отечественном образовательном поле метод проектов стал ведущим в обеспечении практикоориентированности образования и нацеленности его на конкретные целевые группы и конкретного заказчика. Среди многих направлений проектирования наибольшую популярность обретает социальное проектирование: во-первых, многие преобразовательные процессы направлены на улучшение социальной сферы; во-вторых, социальное проектирование ставит главной целью реализации проектов человека – улучшение качества его жизни; в-третьих, именно социальная сфера, в силу обширности проблематики, позволяет приложить усилия для их решения. По определению Е.С. Заир-Бека, «проектирование представляет собой интеграционную деятельность, направленную на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий» [1, с. 10].

Мы в своей практической деятельности при создании социальных проектов ориентируемся на изучение специфики гендерных особенностей обучающихся: юношей и девушек. Несмотря на то, что и девушки и юноши объединяются в общую ролевую группу «студенты», их роль в разработке и реализации проектов имеет определенную особенность. Так, в процессе подготовки проектов большую активность проявляют студентки-девушки: они более изобретательны, видят детали проекта и будущего дела.

Однако не всегда девушки берутся за реализацию проекта, не готовы брать на себя ответственность. Также было замечено, что девушки отличаются ориентированностью на личность, а юноши – на задачу. Симбиоз двух таких подходов может обеспечить успех командной работы, когда в одной команде будут работать и девушки и юноши, когда группа будет являться гетерогенной.

Что касается лидерских качеств, то опыт последних лет показывает, что лидерские устремления девушек значительно возросли и составляют 50 % в группе. Это является свидетельством изменения отношения к женскому лидерству в обществе и демократизации общественной жизни.

Для выявления отношения студентов вуза к женскому лидерству нами был проведен опрос среди 120 студентов факультета педагогики и психологии Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова. Результаты опроса представлены на рис. 1 и описаны подробно в исследовании Д. З. Ахметовой, А. В. Тимирязовой, Л. Р. Фазлеевой, И. Г. Морозовой в журнале «Conrado» (Куба) [2].

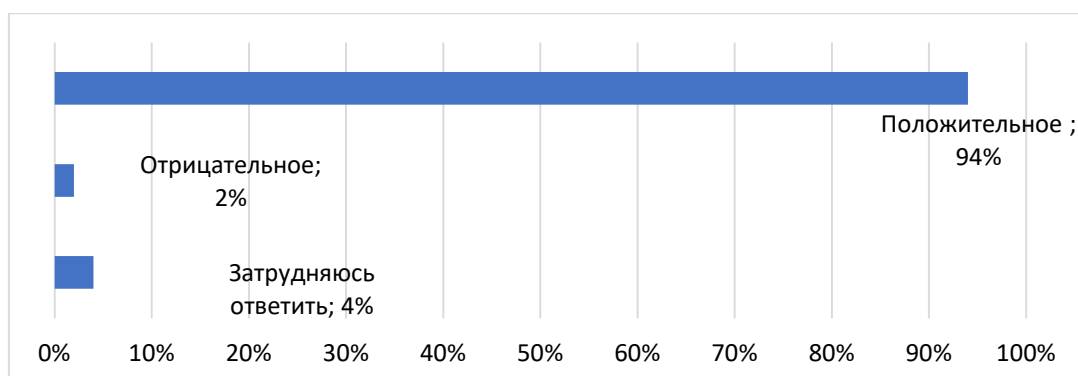


Рис. 1. Отношение к женскому лидерству у студентов психологического факультета Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова

Как видно из рисунка, 94 % студентов продемонстрировали свое положительное отношение к женскому лидерству. Они выразили мнение о том, что женщины-лидеры умеют вдохновлять других, мотивировать, они поддерживают своих коллег, поддерживая доверительные отношения и формируя командный дух. Некоторые студенты отметили, что женщины часто приносят новые взгляды и идеи при принятии решений. 2 % студентов выразили свое отрицательное отношение к женскому лидерству, 4 % студентов затруднились ответить [2, с. 259].

Студенты также отметили наиболее важные качества, необходимые женщине-лидеру. На рис. 2 представлены результаты опроса.

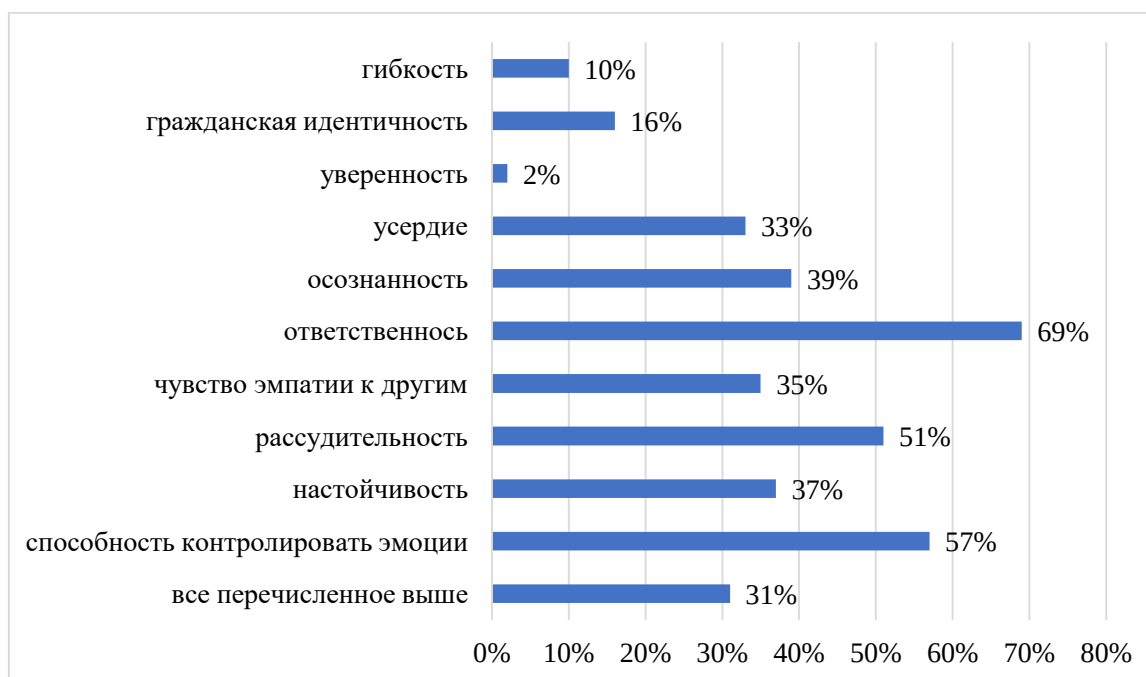


Рис. 2. Наиболее значимые качества женщины-лидера

Студенты отметили, что такое качество, как настойчивость, позволяет женщинам-лидерам достигать высоких результатов, даже если они сталкиваются с трудностями или противодействием со стороны других людей. Женщинам-лидерам характерна добросовестность, что помогает им принимать четкие решения. Другие личные качества, такие как гибкость, уверенность в себе, также важны для женщины, по мнению студентов.

Наши исследования учета гендерных особенностей в социальном проектировании только в начальной стадии. Дальнейшие исследования должны способствовать изучению,

осмыслению и углублению наших представлений об истоках, природе и условиях развития женского лидерства на этапе социально-политических преобразований в обществе. В перспективе планируется разработать непрерывную педагогическую систему развития женского лидерства в контексте социокультурной инклюзии. Специфика внедрения системы зависит от многих факторов, таких как: государственная политика в области гендерного равенства, этнокультурные особенности страны, включая менталитет, традиции, ценности и верования.

Список литературы

1. Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования / Е. С. Заир-Бек. Спб., 1995. 234 с.
2. Akhmetova, D. Z. Pedagogical system of female leadership development in the context of sociocultural inclusion in Russia / D. Z. Akhmetova, A. V. Timiryasova, L. R. Fazleeva, I. G. Morozova // Revista Conrado. 2024. Vol. 20, No. 98. P. 253-261.
3. Dewey, J. The School and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1900.
4. Kilpatrick, W.H. The project method / W. H. Kilpatrick / Teachers College Record. 1918. № 4. P. 319- 335.

ФОРМИРОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Файзуллина Фарида Рафаиловна,

учитель-логопед

farida-faizullina@mail.ru

Михайлова Ольга Александровна,

учитель-логопед

oliamihailova@yandex.ru

МБДОУ «Детский сад №253 пристра и оздоровления»

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье раскрываются аспекты, формирующие традиционные ценности в семье. Успешное формирование традиционных ценностей процесс длительный, требующий терпения и мудрости.

Ключевые слова: традиционные ценности, семейное воспитание, моральные ориентиры, доверие, уважение, семейные традиции

FORMATION OF TRADITIONAL VALUES IN THE CONDITIONS OF FAMILY EDUCATION

Fayzullina Farida Rafailovna,

speech therapist

farida-faizullina@mail.ru

Mikhailova Olga Aleksandrovna,

speech therapist

oliamihailova@yandex.ru

Municipal budgetary preschool educational institution "Kindergarten No. 253 for care and health improvement"

Kazan, Russia

Abstract. The article reveals the aspects that form traditional values in the family. Successful formation of traditional values is a long process that requires patience and wisdom.

Keywords: traditional values, family education, moral guidelines, trust, respect, family traditions

Семья является основным институтом социализации, играющим ключевую роль в формировании личности ребенка. В семейной среде закладываются важнейшие моральные ориентиры, которые оказывают значительное влияние на поведение и мировосприятие ребенка. Родители выступают главными воспитателями, передавая свои убеждения и культурные нормы. Поддерживаемые родителями в семье нормы и ценности, даже не высказанные вслух, помогают ребенку сформировать чувство ответственности, уважения и любви к нравственным знакомым, приветствуемым и не приветствуемым истинным ценностям.

В условиях современного общества, подверженного различным изменениям, возникает необходимость в защите и адаптации традиционных ценностей, чтобы они соответствовали актуальным реалиям и способствовали гармонизации внутрисемейных отношений.

Традиционные ценности представляют собой совокупность многовекового опыта народа, отражающую его культуру, историю и духовные идеалы. К ним относятся такие фундаментальные понятия, как семья и брак, родительство и материнство, патриотизм и гражданственность, духовность и нравственность, труд и творчество, коллективизм и взаимопомощь. Семейные ценности, направленные на создание доверительной и открытой атмосферы, передаются от поколения к поколению в обсуждении семейных историй, праздников, обычаев, формируя у детей представления о добре и зле, справедливости и милосердии, любви и уважении. И здесь в первую очередь стоит поощрять детей, чтобы они были добры, и воспитывать в них уважение к семейным традициям. Таким образом, семья закладывает основу для будущего мировоззрения и поведения ребенка в обществе.

Процесс формирования традиционных ценностей в семье представляет собой сложную и многоаспектную задачу, требующую осознанного подхода и активного участия всех членов семьи. Ключевыми элементами этого процесса являются:

- Личный пример родителей: дети воспринимают ценности главным образом через наблюдение за поведением своих родителей. Поэтому крайне важно, чтобы родители демонстрировали в своей повседневной жизни те принципы, которые они стремятся передать своим детям.

- Семейные традиции и ритуалы: совместные мероприятия, такие как семейные обеды, празднование значимых дат, посещение культурно-исторических объектов, способствуют укреплению внутрисемейных связей и передаче культурного наследия.

- Общение и воспитательные беседы: регулярные обсуждения важных вопросов, разъяснение моральных норм и принципов помогают детям формировать правильное понимание окружающего мира и свое место в нем.

- Вовлечение детей в полезные дела: участие детей в домашних обязанностях, заботе о старших членах семьи, волонтерских акциях способствует осознанию ими значимости труда, взаимопомощи и социальной ответственности.

- Чтение книг и просмотр фильмов: подбор качественной литературы и кинематографа, отражающей традиционные ценности, позволяет детям знакомиться с примерами нравственного поведения и формировать правильные жизненные ориентиры.

- Ограничение влияния негативной информации: защита детей от вредного информационного воздействия помогает сохранить их психическое здоровье и способствовать формированию позитивного мировоззрения.

- Взаимодействие с образовательными учреждениями и общественными организациями: Сотрудничество с образовательными и общественными структурами, поддерживающими традиционные ценности, создает единое воспитательное пространство и усиливает положительное воздействие на детей.

Современное общество сталкивается с рядом вызовов, среди которых ослабление семейных связей, снижение уровня рождаемости, рост числа разводов, утрата нравственных ориентиров и распространение чуждых культурных влияний. Этот кризис традиционных ценностей делает особенно актуальной осознанную и целенаправленную работу по их сохранению и передаче следующим поколениям. Формирование традиционных ценностей в семье становится ключевым фактором сохранения национальной идентичности, укрепления общества и обеспечения благополучия будущих поколений.

Формирование традиционных ценностей в условиях семейного воспитания представляет собой стратегически важную задачу, решение которой во многом определяет будущее общества и государства. Воспитание детей в духе любви к Родине, уважения к старшим, верности семейным ценностям и стремления к нравственному совершенствованию позволит создать сильное и гармонично развивающееся общество, способное успешно справляться с современными вызовами и сохранять свою национальную идентичность.

Роль государства в поддержке семейного воспитания заключается в разработке и реализации соответствующих программ, содействии общественным организациям, проведении информационных кампаний и создании благоприятных экономических условий для семей с детьми. Объединенные усилия семьи, государства и общества станут залогом успешного формирования традиционных ценностей у молодого поколения и построения здорового и гармоничного общества.

Список литературы

1. Клецин А. А. Состояние и перспективы развития семьи. СПб, 2010.
2. Лихачев Б. Т. О содержании эстетического воспитания школьников // Вопросы воспитания: теория и практика. Вып. 10. Пятигорск: ПГЛУ, 2003. С. 32-39.
3. Сухомлинский В. А. О воспитании. М.: Политическая литература, 1982. 270 с.

МОНИТОРИНГ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС) НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ: ДОШКОЛЬНЫЙ, МЛАДШИЙ И СТАРШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Файзуллина Ольга Сергеевна,

директор МБОУ «Школа № 1», учитель-дефектолог высшей квалификационной категории
г. Казань, Россия
osfajzullina@mail.ru

Калимуллина Айсина Ильшатовна,

учитель-логопед
ayzikak@mail.ru

Хамидуллина Ризаля Рушановна,

учитель-логопед
khamidullinarizalya@gmail.com

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1» Вахитовского района
г. Казань, Россия

Аннотация. Мониторинг речевых нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) становится все более актуальным в условиях современного образования. В статье рассматриваются особенности диалогической речи, современные методики, благодаря которым можно повышать навыки ведения диалога, а также проведено исследование среди детей дошкольного, младшего и среднего школьного возрастов. Исследование подчеркивает, что регулярный мониторинг позволяет более эффективно планировать индивидуализированные образовательные и коррекционные программы, способствующие социальной адаптации и интеграции детей с РАС в дошкольной среде.

Ключевые слова: мониторинг, речевые нарушения, дети с РАС, современные подходы, диалогическая речь

MONITORING OF SPEECH DISORDERS AND MODERN APPROACHES TO WORKING WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS (ASD) AT DIFFERENT STAGES OF EDUCATION: PRESCHOOL, JUNIOR AND SENIOR SCHOOL AGE.

Fayzullina Olga Sergeevna,

director of "School № 1", teacher-defectologist of the highest qualification category
Kazan, Russia

Kalimullina Aisina Ilshatovna,

teacher-speech therapist

Khamidullina Rizalya Rushanovna,

teacher-speech therapist

Abstract. Monitoring of speech disorders in children with autism spectrum disorders (ASD) is becoming increasingly relevant in modern education. The article discusses the features of dialogic speech, modern techniques that can improve dialogue skills, and conducted a study among children of preschool, primary and secondary school age. The study highlights that regular monitoring makes it possible to more effectively plan individualized educational and correctional programs that promote social adaptation and integration of children with ASD in a preschool environment.

Keywords: monitoring, speech disorders, children with ASD, modern approaches, dialogic speech

Для эффективной работы логопеда с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) необходимо регулярное проведение речевого мониторинга, чтобы своевременно выявить и последующем корректировать дефекты речи. Современные технологии позволяют наблюдать за развитием речи и подстраивать методы работы к разным возрастам. Чтобы глубже изучить данную тему необходимо узнать специфику мониторинга речи существующие эффективные технологии, которые можно использовать в работе с детьми с РАС с дошкольным, младшем и среднем школьным возрастaх [3].

Цели и методы речевого мониторинга: проведение речевого мониторинга позволяет регулярно отслеживать изменения и прогресс в речи ребенка, выявить его способы общения, своевременно обнаружить имеющиеся проблемы в речи и мышлении.

Ключевые задачи мониторинга:

1. Своевременно выявить речевые затруднения.
2. Зафиксировать уровень речевого развития.
3. Улучшать коммуникативные навыки.
4. Проводить анализ эффективности используемых методов и приемов работы [1].

Чтобы провести мониторинг, можно использовать как классические методики, такие как наблюдение, тесты, анализ речи, так и модернизированные технологии. Такими считаются искусственный интеллект, системы автоматического распознавания речи и цифровые инструменты для логопедической диагностики.

В последние годы наблюдается такая тенденция, что количество детей с РАС возрастает. При этом зачастую им свойственно несформированность диалогической речи, что отрицательно сказывается на коммуникативной сфере и связной речи.

Особенности диалогической речи детей с РАС дошкольного, младшего и среднего школьного возраста присущи:

1. Детям характерно неуместное употребление слов и фраз, эхолалия (повторение услышанного), заученные фразы неуместно и без понимания смысла.
2. Они редко бывают инициаторами разговора. Чаще всего при острой необходимости могут обратиться к кому-либо.
3. Школьникам с РАС тяжело понять суть вопроса: на вопросы где требуется выбор, повторяют последнее слово.

4. Дети имеют узкий выбор тем общения. Нередко они поддерживают разговоры на те темы, которые им интересны. Менее интересные могут проигнорировать и завершить диалог.

5. Характерна слабость эмоциональной выразительности. Сухие ответы, без эмоциональной и интонационной окраски – вероятнее всего так ответят дети с РАС.

6. Стойкой особенностью является игнорирование правил социального общения. Могут перебить собеседника, отвечать слишком коротко, либо слишком долго, при этом не замечать реакции собеседника [3].

Нами было проведено исследование, в котором мы рассмотрели проявления особенностей в диалогической речи у детей дошкольного возраста, младшего школьного возраста, старшего школьного возраста с РАС. В исследовании рассматривались по 10 детей дошкольного, младшего школьного и старшего школьного возраста.

В исследовании использовали методику Д.А. Шукиной «Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок». Эта методика показывает развитость диалогической речи, связной речи, уровня понимания.

В процессе диагностики ребенок рассматривает картинку, дается инструкция: «Посмотри внимательно на картинку. Скажи...». Задаются вопросы по картинкам [5].

Ответы оцениваются по следующим критериям:

– подходит ли ответ к ситуации;

– характер языкового оформления ответа: предложением, словосочетанием, словом.

В соответствии с критериями, выставляются баллы. Исходя из количества набранных баллов, определяется уровень диалогической речи ученика: высокий уровень – 4-5 баллов, средний уровень – 3 балла, низкий уровень – 1-2 балла [5].

Ребенок, который имеет диалогическую речь на высоком уровне может грамотно строить и употреблять предложения, не упуская смысл диалога, дополнять его логичными высказываниями. Детям присущ богатый словарь в области их интересов. Могут не замечать незаинтересованность собеседника в их любимой теме и продолжать говорить о ней.

Ребенок с РАС, которому свойственен средний уровень построения диалога, вполне может ответить развернутым предложением, но с грамматическими или логическими ошибками. Такие дети часто поддерживают диалог только на интересующие их темы. Активный словарь может быть обширным, включать как термины, так и быденную лексику.

При низком уровне диалогической речи, высказывания, используемые детьми – короткие. Свойственно общение простыми фразами или единичными словами. Ребенку трудно отвечать полноценными предложениями, на заданные вопросы отвечают одним словом. Наблюдаются реакции с задержкой либо отказ от диалога. Эмоции и мысли проявлять детям сложно в следствие ограниченного словарного запаса. Может встречаться эхолалия.

Результаты первичной диагностики (сентябрь 2024 г.) приведены ниже на рис. 1, 2, 3.



Рис.1 Результаты первичной диагностики детей дошкольного возраста с РАС по методике Д.А. Шукиной «Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок»

Мониторинг выявил, что в группе, состоящей из 10 дошкольников у 50 % общее недоразвитие речи (далее ОНР) 2 уровня, у 30 % алалия, у 20 % ОНР 3 уровня. Результаты детей дошкольного возраста выявил, что преобладает низкий уровень, что в процентном соотношении составляет 50 %. Средний уровень на 10 % уступает низкому уровню (40 %). Детей на высоком уровне оказалось меньше всего – 10 %.



Рис. 2. Результаты первичной диагностики детей младшего школьного возраста с РАС по методике Д.А. Щукиной «Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок»

Детей младшего школьного возраста с ОНР 1 уровня составило 20 %, ОНР 2 уровня – 30 %, с ОНР 3 уровня – 40 %, с ОНР 4 уровня – 10 %.

В младшем школьном возрасте высокий уровень имеют лишь 10 %, низкий уровень 50 %, средний уровень 40 %.



Рис.3. Результаты первичной диагностики детей старшего школьного возраста с РАС по методике Д.А. Щукиной «Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок»

Среди обучающихся старшего школьного возраста 30% имеют ОНР 2 уровня, 60 % детей – с ОНР 3 уровня и 10 % – с ОНР 4 уровня.

Диагностика показала, что средний имеют 40% респондентов, низкий уровень имеют 40 %, высокий уровень наблюдается лишь у 20 % обучающихся.

Современные технологии способны повысить уровень развития связной речи у детей с расстройствами аутистического спектра.

Рассмотрим технологии, применяемые нами в работе с детьми с РАС по возрастным категориям.

В дошкольный возраст, а именно в 3–6 лет, используются такие методы и технологии, как игровая терапия. Цель игровой терапии – формирование и улучшение коммуникативных навыков. В работе используются сюжетно-ролевые игры. Также применяется альтернативная коммуникация (ААС): пиктограммы, карточки PECS. Интересные решения представляют собой цифровые приложения, интерактивные платформы, направленные на развитие речи и навыков социализации (например, "АВА-терапия"). Незаменимой является сенсорная интеграция. Ее цель – с помощью тактильных и слуховых факторов, усовершенствовать восприятие речи. Работа проводится в сенсорно-оборудованных комнатах: игровая, кабинет психологов.

В младшем школьном возрасте, в 7–10 лет, актуальными являются программы для логопеда: «Тренируй звуки АЫОЭИУЙ», «Живой звук», игры на логопедическом зеркале. Дети с удовольствием пользуются виртуальными ассистентами и голосовые помощниками, которые помогают тренировке речевых навыков. Нами используются социальные истории. Они способствуют изучению, детьми с РАС, новых коммуникативных сценариев через структурированные рассказы.

Для старшего школьного возраста, 11–14 лет, подбираются методы и технологии для совершенствования навыков самоконтроля и адаптации в обществе. Наша задача – предотвратить нарушения коммуникации, затрудняющие процесс обучения и социального взаимодействия [1]. Поэтому упор делается на программы для развития эмоционального интеллекта, тренинги речевой саморегуляции с помощью цифровых платформ. В работе используются виртуальные собеседники. Для прокачки социальных навыков используется искусственный интеллект (чат-боты, игры-симуляторы, которые имитируют диалоговые ситуации). Нами создан онлайн-чат со специалистами и другими детьми, который способствует развитию навыков общения с реальными людьми. Активно применяется мультипликация. Данная технология позволяет осуществить необходимую коррекцию недостатков в развитии речи и способствует позитивному межличностному взаимодействию с окружающими [1].

Рассмотрим результаты промежуточной диагностики после внедрения нами современных технологий при работе с детьми с РАС. Результаты детей дошкольного возраста с РАС по методике Д. А. Шукиной «Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок» (рис. 4).



Рис. 4. Результаты промежуточной диагностики детей младшего школьного возраста с РАС по методике Д.А. Шукиной «Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок»

Данное исследование показало повышение результатов: в ходе промежуточной диагностики один ребенок перешел с низкого уровня на средний, что говорит об улучшении показателей на 10 %.



Рис. 5. Результаты промежуточной диагностики детей среднего школьного возраста с РАС по методике Д.А. Щукиной «Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок»

Младшие школьники также продемонстрировали положительные изменения: один обучающийся перешел с низкого уровня на средний, что привело к повышению результатов на 10 %.



Рис. 6. Результаты промежуточной диагностики детей старшего школьного возраста с РАС по методике Д.А. Щукиной «Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок»

Старший школьный возраст продемонстрировал улучшение успеваемости на 20 %. Двое обучающихся повысили свои показатели, переходя с низкого уровня на средний.

К концу года ожидается, что дети, которым свойственен низкий уровень диалогической речи начнут вступать в короткие диалоги, пополнят свой активный словарь. Дети на среднем уровне уменьшат барьеры в коммуникации, расширят словарный запас. Высокий уровень сможет быть инициатором диалога, употреблять полными предложениями в диалоге.

Благодаря мониторингу и использованию новых технологий, увеличиваются перспективы работы с детьми с РАС. Гибкие методики улучшают навыки общения, способствует социализации. Развитие речи является более доступным и качественным благодаря цифровым решениям.

Проведенное нами исследование среди детей с РАС в дошкольном, младшем и старшем школьном возрасте показало, что примененные методики продемонстрировали свою эффективность. Дошкольники и ученики начальных классов улучшили показатели на 10 %, тогда как учащиеся старших классов повысили свои навыки диалогической речи на 20 %.

Список литературы

1. Смирнова А. В. Коррекционная работа с детьми с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации / А. В.Смирнова. Санкт-Петербург: РГПУ, 2019. 225 с.
2. Шевченко, С. Н. Образовательные подходы к детям с РАС в дошкольном и школьном возрасте / С. Н. Шевченко. М.: Логос, 2022. 130 с.
3. Куликова Т. П. Аутизм и разговорная речь: как помочь детям наладить коммуникацию / Т.П. Куликова.-Екатеринбург: Уральский университет, 2023. 169 с.
4. Фролова М. А. Инновационные методы мониторинга речевых нарушений у детей с РАС / М. А.Фролова. Томск, 2018. 95 с.
5. Щукина, Д. А. Логопедическая диагностика детей с расстройствами аутистического спектра / Д. А. Щукина. М: Редкая птица, 2019. 192 с.

ВКЛЮЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТУ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Филатова Ольга Николаевна,
учитель-логопед
Хисамутдинова Алина Айратовна,
старший воспитатель
МАДОУ «Детский сад № 291»
г. Казань, Республика Татарстан, Россия
Ds291.kzn@tatar.ru

Аннотация: В данной работе описывается опыт работы по применению развивающих технологий, содействующих речевому развитию детей, повышению их внимания и интереса к занятиям.

Ключевые слова: инклюзия, дети с тяжелыми нарушениями речи, интеллект-карта, Виммельбух, макетирование, студия детского радио

INCLUDING EFFECTIVE DEVELOPMENTAL TECHNOLOGIES IN WORK WITH CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Filatova Olga Nikolaevna,
Speech therapist teacher
Khisamutdinova Alina Airatovna,
Senior teacher
MADOU "Kindergarten No. 291"
Kazan, Republic of Tatarstan, Russia

Abstract: This paper describes the experience of using developmental technologies to promote children's speech development and increase their attention and interest in classes.

Key words: inclusion, children with severe speech impairments, mind map, Wimmelbuch, layout, children's radio studio

Приоритетным направлением нашего детского сада является речевое развитие. Мы с педагогами находимся в активном поиске эффективных развивающих технологий, инструментов, которые содействуют речевому развитию детей, помогают организовать занятия интереснее и разнообразнее. Их применение способствует активизации компенсаторных механизмов у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В нашем случае – это дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Одним из таких методов является «интеллект-карта».

«Интеллект-карты» – это представление информации в рисунках, что способствует ее лучшему запоминанию. Их можно использовать весьма разнообразно:

- 1) во время занятия создавать интеллект-карту вместе с детьми с чистого листа, используя аппликацию, карандаши, готовые печатные картинки;
- 2) можно использовать готовые шаблоны (дети подбирают варианты, подходящие к ключевому слову);
- 3) можно привлечь родителей к созданию таких карт, получается своего рода домашнее задание.

Для нас более удобным вариантом оказалось сделать интеллект-карты «многоцветными». То есть весь картинный материал, стрелочки, все было заранее распечатано и заламинировано. На большом листе ватмана были наклеены липучки по количеству ключевых слов и вариантов ответов на них. На всех карточках также наклеены липучки.

Основной задачей для педагогов, использующих предложенный ресурс, является создание благоприятных условий для ситуации общения. Важно, чтобы каждый дошкольник был активным собеседником и рассказчиком, полноправным участником диалогических отношений, умеющий слушать и слышать, отвечать и говорить, договариваться, возможно, даже спорить для достижения поставленной общей цели.



«Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету» – рекомендовал педагогам и родителям К. Д. Ушинский [1]. Принимая во внимание эту особенность детей, а именно преобладание зрительно-образной памяти, в своей работе для развития связной речи наряду с традиционными методами и приемами, мы решили использовать технологию «Виммельбух». Это любимая детьми всех возрастов книга с яркими и запоминающимися картинками, где отсутствует текст. Изюминка построения пособия в одномоментном расположении на странице большого количества персонажей и сцен, каждая из которых детально выверена и изображена, что позволяет передать замысел ярче и доходчивее. От такого разнообразия просто мельтешит в глазах [4].

Благодаря этой особенности, составление рассказов по картинкам обогащает словарный запас, формирует лексико-грамматический строй речи, развивает связную, монологическую и диалогическую речь. Сейчас можно встретить большое многообразие готовых «Виммельбухов», которые мы применяем в своей практике. Также наши педагоги стараются создать свои.

И вот один из «Виммельбухов», который у нас получился – «Гипермаркет».

Состоит он из двух разворотов: первый разворот включает в себя продуктовый отдел, отдел игрушек, магазин одежды и кафе; второй разворот включает отделы посуды, мебели и бытовой техники. Дополнительно книга включает в себя интерактивные игры-задания на липучках, игры на внимание, с куар-кодами. В конце книги, также размещен куар-код, отсканировав который можно посмотреть мультфильм.



Еще одна технология, которую мы применяем в своей работе – это технология макетирования [2]. Технологию макетирования мы используем в двух вариантах. Первый вариант, это когда детям мы предлагаем уже готовый макет. Макет выступает в роли источника знаний. Второй вариант, когда изготовление макета является совместной деятельностью.

Для изготовления макетов мы используем:

- Фон из четырех частей (картинки, напечатанные на цветном принтере, чаще фотографические изображения, ламинированные).
- Объекты по лексическим темам (животные, предметы мебели, бытовых приборов, посуды и т. д.). Картинки сажаем на подставки, используем липучки, магнитную основу.

Опыт работы с макетами показывает, что интерес детей на занятиях значительно повышается. Это помогает детям обогатить словарный запас по различным темам, развить связную речь, формировать навыки составления рассказа.



В нашем детском саду второй год, функционирует студия детского радио. Идея зародилась с момента, когда наш музыкальный руководитель разработала проект «Классическая музыка детям», для реализации которой не доставало современной системы оповещения. Двигаясь в сторону своей мечты, наш детский сад принял участие в грантовом конкурсе проектов, направленных на сохранение языка и культуры народов, проживающих на территории РТ. Победа в конкурсе позволила нам приобрести интерактивную панель, а системой оповещения, как и многие сады, нас оснастили.

С момента ее появления творческим коллективом педагогов в соответствии с ФОП ДО, был разработан проект «Студия детского радио». В его основу легли календарные, госу-

дарственные праздники (в соответствии с ФОП), юбилейные даты великих людей, а также значимые праздники детей и педагогов.

Исходя из практики наблюдения, мы пришли к выводу, что детям нравится слушать музыкальные произведения, читать стихи. И решили добавить рубрику – «Родная речь». Так как у детей наблюдаются проблемы слухового восприятия, недостаточность фонематического слуха. В настоящее время является проблемой привлечь ребенка к прослушиванию произведений без применения наглядного материала. Мы используем радио в коррекционно-развивающем обучении с дошкольниками для совершенствования фонетических процессов, связной речи без необходимости использовать экран, которого в жизни современных детей и так очень много.

Параллельно с процессом прослушивания, дети занимаются конструктивной деятельностью, творят по собственному замыслу на основе прослушанного.

Содержательно рубрика «Родная речь» осуществляется в первую очередь через прослушивание произведений с профессиональной озвучкой. Также в процесс вовлекаются педагоги и дети, которые по радио не менее профессионально озвучивают сказки, рассказы, читают стихи.

Рубрика организуется 1 раз в неделю, после дневного сна. Произведения подбираются с опорой на примерный перечень литературных произведений ФОП ДО. Дети слушают произведение, по завершению проводится беседа по содержанию.



Таким образом, мы считаем, что применяемые нами развивающие технологии эффективны в области речевого развития. Опыт работы по применению данных технологий опубликован в различных сборниках, неоднократно транслировался на семинарах-практикумах для учителей-логопедов и для студентов К(П)ФУ кафедры дефектологии.

Список литературы

1. Бугаева Е.А. «Мнемотехника как современная образовательная технология». URL: https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya_rabota/2021/04/30/mnemotehnika-kak-sovremennaya-obrazovatel'naya
2. Клевцова М. Н., Ходеева С. Ф. Макетирование в детском саду // Молодой ученый. 2017. № 36. С. 86-89.
3. Пасько Е. А., Заяц М. П., Титова В. В. Технология «Виммельбух» как инновационное средство развития речи детей дошкольного возраста // Белгород: Белгородский институт развития образования. 2020. С. 91.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОСИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ЖЕНЩИН, НАХОДЯЩИХСЯ В СОСТОЯНИИ РЕПРОДУКТИВНОГО ВЫБОРА В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНКЛЮЗИИ

Филатов Владимир Сергеевич,

кандидат медицинских наук

Управление здравоохранения по г. Казани Министерства здравоохранения РТ,

г. Казань, Россия

fvlad06@mail.ru

Филатова-Сафронова Маргарита Александровна,

кандидат психологических наук, доцент

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова,

г. Казань, Россия

fsm07@mail.ru

Аннотация. В статье освещаются основные меры, распространяемые Министерством здравоохранения Республики Татарстан и подведомственными медицинскими организациями с целью формирования экосистемы поддержки женщин, находящихся в состоянии репродуктивного выбора. Также в статье содержатся результаты исследования, направленного на оценку отношения к профилактике репродуктивного здоровья, проведенного среди разных выборок респондентов: врачей, работников и руководства образовательных организаций, студентов РТ. По мнению авторов, именно профилактика репродуктивного здоровья, начатая в раннем возрасте, является фундаментом рождения и воспитания здорового потомства.

Ключевые слова: профилактика репродуктивного здоровья, инклюзия, экосистема поддержки женщин, репродуктивный выбор, здоровые дети

CURRENT ISSUES OF FORMING AN ECOSYSTEM OF SUPPORT FOR WOMEN IN A STATE OF REPRODUCTIVE CHOICE IN THE CONTEXT OF SOCIO-CULTURAL INCLUSION

Filatov Vladimir Sergeevich,

Candidate of Medical Sciences,

Kazan Health Department of the Ministry of Health of the Republic of Tatarstan,

Kazan, Russia

fvlad06@mail.ru

Filatova-Safronova Margarita Aleksandrovna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov,

Kazan, Russia

fsm07@mail.ru

Abstract. The article highlights the main measures disseminated by the Ministry of Health of the Republic of Tatarstan and subordinate medical organizations in order to form an ecosystem of support for women in a state of reproductive choice. The article also contains the results of a study aimed at assessing attitudes towards reproductive health prevention, conducted among different samples of respondents: doctors, employees and management of educational organizations, students of the Republic of Tatarstan. According to the authors, it is the prevention of reproductive health, initiated at an early age, that is the foundation for the birth and upbringing of healthy offspring.

Keywords: prevention of reproductive health, inclusion, ecosystem of women's support, reproductive choice, healthy children

С 2025 года Министерство здравоохранения Республики Татарстан и подведомственные медицинские организации с целью формирования экосистемы поддержки женщин, находящихся в состоянии репродуктивного выбора, участвует в двух новых национальных проектах – «Продолжительная и активная жизнь» и «Семья».

Приоритетной целью МЗ РТ является увеличение ожидаемой продолжительности жизни, а с учетом современных трендов – активной и качественной жизни. С учетом этого перед здравоохранением сейчас стоят две основные задачи – снижение смертности и повышение рождаемости.

Так, в 2024 году в Республике Татарстан родилось 35 319 детей, что на 1 178 детей меньше, чем за аналогичный период 2023 года. Коэффициент рождаемости из расчета на 1000 населения составил 8,8, по Казани -10,0. За 10 лет с 2015 года наблюдается снижение рождаемости по Республике – на 40 %, в г. Казани на 41%. За 10 лет естественная убыль населения в РТ составила 192,5 %, в г. Казани 100%.

Постановлением Кабинета Министров Республики Татарстан от 27.06.2023 № 756 утверждена Региональная программа (плана мероприятий) по повышению рождаемости в Республике Татарстан на 2023-2025 годы [1].

Программа включает в себя важные блоки – здравоохранение, сосредоточенное на формировании репродуктивного здоровьесбережения у женщин всех репродуктивных подгрупп, включая диспансеризацию и бережное отношение к женщинам, находящимся в ситуации выбора сохранения беременности; а также экономическую поддержку, направленную на обеспечение инфраструктуры, позволяющей женщине совмещать воспитание ребенка с трудовой занятостью и иметь достойный уровень дохода, меры поддержки семей с детьми.

В системе здравоохранения РТ с целью повышения уровня рождаемости в настоящее время сформирован комплекс мероприятий, состоящий из трех основных блоков.

Первый – поддержка репродуктивного здоровья населения. В настоящее время число бесплодных браков достигает 20%, при этом мужской фактор имеет тенденцию к росту и составляет 50-60%. В 2024 году с целью оценки репродуктивного здоровья в Республике врачами акушерами-гинекологами и врачами детскими урологами-андрологами осмотрены 102 856 (более 140% от плана) подростков в возрасте 15–17 лет.

В 2024 году в крупных городах и 20 районах Республики впервые появилась диспансеризация репродуктивного здоровья мужчин и женщин в возрасте от 18 до 49 лет. В Республике этот вид диспансеризации в отчетном году выполнен на 107,3%, в Казани на 113%. О значимости, которую придает репродуктивному здоровью государство на фоне снижения рождаемости, свидетельствует факт увеличения объемов в 2025 году почти в 10 раз.

Второй значимый блок – поддержка женщин в состоянии репродуктивного выбора.

По данным статистики в мире ежегодно фиксируется 73 миллиона случаев искусственного прерывания беременности. По данным Росстата частота искусственного прерывания беременности в России составляет 38,8 случая искусственного прерывания беременности на 100 родов [2]. Наиболее частой причиной (не медицинского плана) является не материальное положение и не жилищные условия, как полагают многие, а неготовность стать матерью на данный момент («не вовремя», «нежеланная» беременность» и т. д.).

В рамках поручений Минздрава Республики Татарстан в учреждениях родовспоможения с августа 2023 организовано мотивационное анкетирование, и за 1,5 года его прошли более 1 000 женщин.

Проведено дистанционное и очное обучение врачей-акушеров-гинекологов, психологов, социальных работников, юристов женских консультаций и родильных домов мед.организаций по доабортному консультированию.

Проведен ребрендинг кабинетов доабортного консультирования во всех медорганизациях, согласно федеральным методическим рекомендациям и разработанному Бренд-буку. Выпущено и внедрено в работу методическое пособие по проведению консультирования в ситуации репродуктивного выбора с речевыми модулями для улучшения качества проводимой работы.

09.01.2024 в Казани на базе ГАУЗ «Клиника медуниверситета» открыт Республиканский центр Кризисной беременности, одновременно являющийся куратором 8 межрайонных центров Республики, в свою очередь курирующих все женские и консультации Республики. Женщины, решившие прервать беременность, проходят первый этап доабортного консультирования в женских консультациях по месту жительства, где с ними работают акушер-гинекологи и психологи. Если женщина все же настаивает на прерывании беременности не по медицинским показаниям, она направляется на второй этап в Республиканский центр Кризисной беременности, где с ней работает уже целая команда – психолог, акушер-гинеколог, юрист, социальный работник, проводится экспертное УЗИ.

Для второго этапа разработаны специальные методики психологического консультирования, уделяется особое внимание эмоциональному компоненту.

Специалисты демонстрируют беременным УЗИ плода в реальном времени. Для создания поддерживающей среды проводятся совместные консультации с родственниками. Также беременные обучаются и информируются по финансовой грамотности и вопросам семейного права. При решении сохранить беременность формируется индивидуальная программа курации для женской консультации, где женщине будет предоставлена вся необходимая поддержка и внимание. Женщины, все-таки решившие прервать беременность, закрепляются за специализированным гинекологическим отделением КМУ с целью снижения рисков осложнений после аборта.

В результате проводимой работы в 2024 году зафиксирован значительный рост процента сохраненных беременностей после проведения доабортного консультирования на фоне также значительного снижения количество абортов по желанию женщины в государственных медицинских учреждениях.

Всего из женщин, прошедших первый и второй этап консультирования в Республике, сохранили беременность 54,7 % – это 1767 женщин (в Казани более 61 % – 382 женщины). 469 женщин, сохранивших беременность, в настоящее время уже завершили ее родами.

Третий блок в экосистеме – это создание современной инфраструктуры для оказания помощи беременным и роженицам.

В феврале 2024 года на базе 7-й городской больницы им. М.Н. Садыкова начал работу Перинатальный центр как третий уровень специализированной медицинской помощи женщинам в период беременности и родов, где используется самое современное дорогостоящее медицинское оборудование и инновационные технологии.

За период работы в 2024 году в Центре родилось уже более 9 тысяч детей, в том числе 74 двойни и единственная в республике тройня.

С целью повышения качества оказания помощи беременным женщинам летом 2024 года на базе ПЦ ГАУЗ «ГКБ № 7» создано консультативно-диагностическое отделение для патронажа беременных женщин группы высокого риска. Мультидисциплинарный подход в курации беременных высокого риска позволил довести сроки беременности в этой группе до оптимальных и снизить количество осложнений в родах. Открытие Центра явилось важным вкладом в снижение младенческой смертности не только в г. Казани, но в целом по республике.

В целях воздействия на репродуктивное поведение в РТ ведется активная информационно-просветительская работа среди различных групп населения с использованием средств массовой информации, социальных сетей по вопросам пропаганды планирования семьи, семейных ценностей: уважения, взаимопонимания, бережного отношения к беременности и беременным, ответственного родительства, семейным и национальным ценностям и традициям.

Для оценки значимости темы профилактики репродуктивного здоровья (далее по тексту РЗ) было проведено пилотное анкетирование, в котором приняло участие 337 человек: пользователи телеграмм-канала «Медики Казани», подписчики группы ВК «СНО» факультета психологии и педагогики КИУ, а также педагогические работники и руководители общеобразовательных и дошкольных образовательных организаций [3].

Всем респондентам было задано четыре вопроса:

1. Как вы считаете, когда нужно начинать заниматься профилактикой РЗ?
2. Кто, на ваш взгляд, в школе должен заниматься профилактикой РЗ?
3. Как, по-вашему мнению, должны быть организованы занятия по профилактике РЗ?
4. Как вы считаете, насколько тема профилактики РЗ важна и актуальна?

В группе Телеграмм-канала «Медики Казани» большинство респондентов считают оптимальным возрастом для начала профилактики РЗ средние классы – 46 %. Треть респондентов выбрали ответ «начальные классы» (29 %), а четверть опрошенных считают, что начинать нужно в старших классах. Подавляющее большинство медиков полагают, что профилактикой РЗ должен заниматься приглашенный специалист (врач) – 87 %. Примерно одинаковое количество отводят главную профилактическую роль классному руководителю и учителям-предметникам. Примерно 3:1 распределились выборы ответов о форме организации занятий: большинство (71%) считают, что занятия по профилактике РЗ должны быть организованы отдельно для мальчиков и девочек. Четверть респондентов (26 %) выступают за совместные занятия.

Четвертый вопрос предполагал оценку значимости проблемы профилактики РЗ. При интерпретации ответов на данный вопрос мы исходили из того, что балы от 0 до 3 свидетельствуют о низкой значимости; 4-6 баллов – средняя значимость; 7-10 баллов – высокая значимость. Низкие баллы выявлены у 3 % медиков Казани; средние – у 7 %; большинство опрошиваемых – 90 % – дали высокую оценку актуальности проблемы.

В группе СНО результаты несколько отличаются. Больше половины респондентов считают оптимальным возрастом для начала профилактики РЗ начальную школу – 53 %. Средней школе отдают предпочтение 37 %; и лишь 10% студентов думают, что можно начать профилактику в старших классах. Также, как и сообщество медиков, представители студенческого научного сообщества полагают, что профилактикой РЗ должен заниматься приглашенные специалисты (врачи) – 76 %. И одинаковое количество респондентов отводят главную профилактическую роль классному руководителю и учителям-предметникам (по 12,5 %). Примерно поровну (55:45) распределились выборы ответов о форме организации занятий. И вопрос об оценке значимости проблемы профилактики РЗ выявил высокую заинтересованность со стороны молодежи: 100% выбрали оценки от семи до десяти баллов.

Два других анкетирования были организованы Министерством образования и науки РТ совместно с НИИ педагогических инноваций КИУ им. В. Г. Тимирясова.

Руководители и педагоги общеобразовательных организаций РТ ответили на вопросы анкеты следующим образом. Приоритетным ответом на вопрос о начале профилактики РЗ стал «начальная школа» – 71 %. Четверть опрошенных выбрали ответ «средняя школа»; и лишь 3,7 % респондентов выбрали ответ «в старших классах». Ответ на второй вопрос, несколько удивил: 37,5 % работников и руководителей общеобразовательных организаций при ответе выбрали свой вариант, в который вписали, что профилактикой РЗ в школе должны заниматься родители! Примерно треть респондентов видят носителя профилактики РЗ в приглашенном специалисте – 35%. Ведущую роль в этом процессе отводят классному руководителю 16 % и учителям-предметникам 10% опрошенных. Также, как в группе студентов, примерно поровну (57:44) распределились выборы ответов о форме организации занятий. Ответы на вопрос об оценке значимости проблемы профилактики РЗ заставляют задуматься: лишь 54 % работников и руководителей общеобразовательных организаций оценили проблему профилактики репродуктивного здоровья как актуальную и значимую. Почти 10 % отвечающих оценили проблему, как «абсолютно неважную»; 35 % отметили средний уровень значимости проблемы. Выявленная тенденция нуждается в дополнительных исследованиях.

В группе работников и руководителей дошкольных образовательных организаций ответы на первые три вопроса примерно совпадают с ответами из предыдущей группы: также в приоритете начальная школа – 60 %. Четверть опрошенных выбрали ответ «средняя школа» и 14,5 % респондентов выбрали ответ «в старших классах». В ответах на второй вопрос также присут-

ствуется свой вариант «родители» – у 41 %. Почти сорок процентов (38,9 %) респондентов отводят роль профилактики РЗ приглашенному специалисту. Ведущую роль в этом процессе в лице классного руководителя и учителей-предметников видят меньшее количество опрошенных (11,1 % и 8,9 % соответственно). Ответы на вопрос об организации занятий распределились 3:1. Большинство респондентов (75 %) считают, что занятия должны быть отдельно для девочек и мальчиков. Низкие баллы выявлены у 7 % респондентов; средние – у 19,3%; большинство опрошиваемых – 73,7 % – дали высокую оценку актуальности проблемы.

На рис. 1 представлены ответы на первый вопрос, полученные во всех группах. При проведении статистического сравнения с помощью ϕ -критерия Фишера, значимые различия выявлены при сравнении результатов респондентов группы «Медики Казани» с ответами других групп.

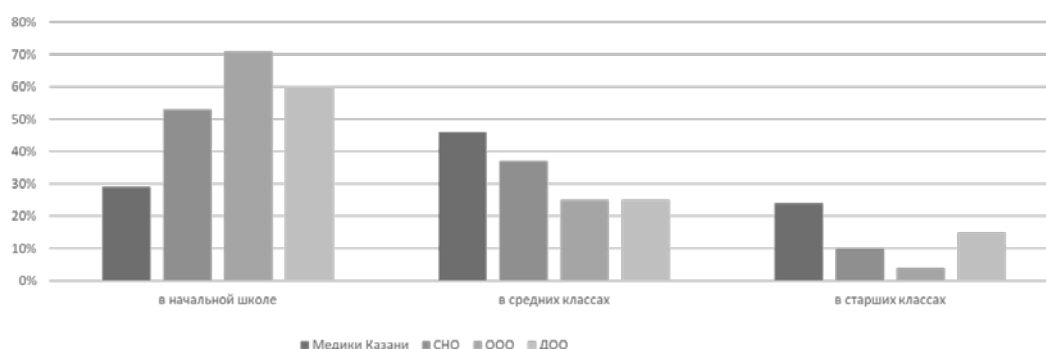


Рис.1. Ответы на первый вопрос «Как вы считаете, когда нужно начинать заниматься профилактикой РЗ?» (в %)

Подводя итоги результатов по первому вопросу, можно сделать вывод, что начинать профилактику репродуктивного здоровья необходимо, как минимум, уже в начальной школе.

На рис. 2 представлены ответы на второй вопрос, полученные во всех группах. При проведении статистического сравнения с помощью ϕ -критерия Фишера, значимые различия выявлены при сравнении ответа «Родители» респондентов групп работников и руководителей образовательных организаций с врачами и студентами ($\phi=4,853$ при $p \leq 0,01$; $\phi=6,406$ при $p \leq 0,01$; $\phi=3,596$ при $p \leq 0,01$; $\phi=4,127$ при $p \leq 0,01$ соответственно).

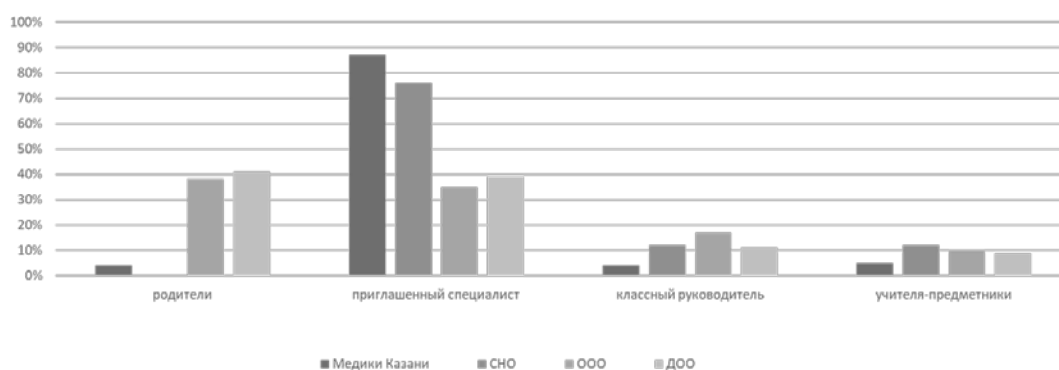


Рис.2. Ответы на второй вопрос «Кто, на ваш взгляд, в школе должен заниматься профилактикой РЗ?» (в %)

Подобная тенденция в значимых различиях выявлена и при анализе ответа «Приглашенный специалист» (Медики-ООО $\phi=3,136$ при $p \leq 0,01$; Медики-ДОО $\phi=3,669$ при $p \leq 0,01$; СНО-ООО $\phi=1,982$ при $p \leq 0,05$; СНО-ДОО $\phi=1,995$ при $p \leq 0,05$). Статистически значимые

различия выявлены в ответе «Классный руководитель» между группой «Медики Казани» и группами образовательных организаций (Медики-ООО $\varphi=2,424$ при $p\leq 0,01$; Медики-ДОО $\varphi=1,915$ при $p\leq 0,05$).

Таким образом, эффективнее всего в процессе профилактики репродуктивного здоровья видятся приглашенные специалисты (врачи).

На рис. 3 представлены ответы на третий вопрос, полученные во всех группах.

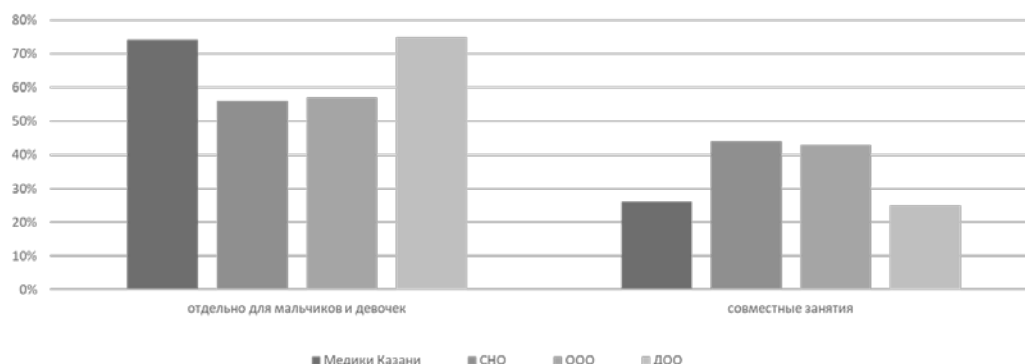


Рис.3. Ответы на третий вопрос «Как, по вашему мнению, должны быть организованы занятия по профилактике РЗ?» (в %)

Отсутствие значимых различий при сравнении ответов доказывает единодушие всех участников исследования. Таким образом, при организации занятий по профилактике репродуктивного здоровья целесообразно разделение детей по половому признаку.

Статистический анализ ответов на четвертый вопрос о значимости профилактики РЗ показал, что данная тема наиболее актуальна для представителей молодежи (18–20 лет). Возможно, они сами начинают сталкиваться с последствиями недостаточной осведомленности в вопросах репродуктивного здоровьесбережения и очень трепетно относятся к возможности получить ответы на свои вопросы.

Таким образом, экосистема поддержки женщин, находящихся в состоянии репродуктивного выбора, сформирована в РТ. Ее слаженное функционирование возможно и необходимо при проведении профилактической работы сохранения репродуктивного здоровья, начиная с начальных классов обучения при организованном взаимодействии системы «семья-школа-врачи». Именно это позволит приблизиться к решению основной цели граждан нашей страны: процветанию общества ответственных людей, воспитывающих здоровое потомство.

Список литературы

1. Постановление Кабинета Министров Республики Татарстан от 27.06.2023 № 756 «Об утверждении Региональной программы (плана мероприятий) по повышению рождаемости в Республике Татарстан на 2023-2025 годы». URL: https://pravo.tatarstan.ru/npakabmin/post/?npa_id=1562786
2. Федеральная служба государственной статистики. URL: https://rosstat.gov.ru/bgd/regl/B09_16/IssWWW.exe/Stg/04-11.htm
3. СНО факультета психологии и педагогики. URL: https://vk.com/wall-103949423_1013

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕНСОРНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Фролова Екатерина Алексеевна,

учитель-логопед первой квалификационной категории

МБДОУ «Детский сад № 146»

г. Казань, Россия

ekatrin.frolova@yandex.ru

Фарухова Нурия Миннеахматовна,

старший воспитатель высшей квалификационной категории

МБДОУ «Детский сад № 146»

г. Казань, Россия

dou146kzn@mail.ru

Аннотация. Современные подходы к коррекции речевых нарушений у детей включают использование инновационных методик, направленных на развитие коммуникативной компетенции. Одним из перспективных направлений является применение сенсорных материалов, которые способствуют активизации познавательных процессов и улучшению навыков общения. В данной статье рассматриваются теоретические основы и практические аспекты использования сенсорных материалов для формирования коммуникативной компетенции у детей с нарушениями речи. Особое внимание уделяется практическому применению различных сенсорных игр, включая работу с ортопедическими ковриками и природными материалами.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, нарушения речи, сенсорные материалы, логопедическая коррекция, развитие речи

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS USING SENSORY MATERIALS

Frolova Ekaterina Alekseevna,

speech therapist of the first qualification category

MBDOU "Kindergarten No. 146" Kazan, Russia

ekatrin.frolova@yandex.ru

Farukhova Nuriya Minneakhmatovna,

senior teacher of the highest qualification category

MBDOU "Kindergarten No. 146" Kazan, Russia

dou146kzn@mail.ru

Abstract. Modern approaches to the correction of speech disorders in children include the use of innovative methods aimed at developing communicative competence. One of the promising areas is the use of sensory materials that help to activate cognitive processes and improve communication skills. This article examines the theoretical foundations and practical aspects of using sensory materials to develop communicative competence in children with speech disorders. Particular attention is paid to the practical application of various sensory games, including work with orthopedic mats and natural materials.

Key words: communicative competence, speech disorders, sensory materials, speech therapy, speech development

Развитие коммуникативной компетенции является одной из ключевых задач современного образования, особенно для детей с нарушениями речи. Нарушения речи могут проявляться в виде задержки речевого развития (ЗРР), общего недоразвития речи (ОНР), тяжелых множественных нарушений речи (ТМНР), дизартрии, дислалии, заикания, алалии и дру-

гих состояний, что существенно влияет на социализацию ребенка и его способность к взаимодействию с окружающими. Традиционные методы логопедической коррекции не всегда учитывают индивидуальные особенности детей и их потребности в тактильном восприятии информации. В связи с этим актуальным становится использование сенсорных материалов, которые позволяют создать благоприятную среду для развития речевых и коммуникативных навыков детей дошкольного возраста [1].

Целью данной статьи является анализ эффективности применения сенсорных материалов в процессе формирования коммуникативной компетенции у детей с нарушениями речи, а также описание практических примеров использования сенсорных игр.

Коммуникативная компетенция – это способность человека эффективно взаимодействовать с другими людьми, используя различные формы общения (вербальные и невербальные). Так, коммуникативная компетенция включает в себя лингвистические, прагматические и социальные компоненты. Лингвистический компонент предполагает знания о системе языка и его правилах, таких как фонемы, морфемы, лексика и синтаксис, что безусловно является важной базой при освоении детьми родным языком. Прагматический компонент заключается в умении использовать язык в различных ситуациях, помогая детям дошкольного возраста развивать процесс коммуникации. Следующий это социальный компонент, он способствует адаптации детей дошкольного возраста к условиям общения, как со сверстниками, так и со взрослыми и незнакомыми людьми. Именно поэтому для детей с нарушениями речи развитие коммуникативной компетенции будет являться сложным процессом, требующим комплексного подхода [2].

Для того чтобы ребенку было легче освоить коммуникативную компетенцию педагоги в своей работе активно применяют сенсорные стимулы и материалы. Это объекты различной текстуры, формы, цвета и размера, которые стимулируют органы чувств ребенка. Применяя их в логопедической работе, мы развиваем ребенка всесторонне и комплексно. Так с их помощью мы активизируем внимание и память, развиваем мелкую моторику, улучшаем координацию движений, снижаем эмоциональное напряжение. Таким образом, сенсорные материалы помогают детям лучше понимать окружающий мир и выражать свои мысли через тактильное взаимодействие [3].

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 146» Советского района, города Казани с участием 28 детей в возрасте от 5 до 7 лет с общим недоразвитием речи. Для формирования коммуникативной компетенции нами были использованы такие методы, как: игровые занятия с сенсорными материалами; логопедические упражнения; групповые занятия. Игровые занятия с сенсорными материалами включали в себя использование сенсорных игр разных видов, а также создание сценариев ролевых игр, где дети могли общаться через действия с материалами. Логопедические упражнения подразумевали под собой не просто применение артикуляционной гимнастики, а ее выполнение с включением элементов тактильного восприятия. Также сюда мы подключали чтение сказок с использованием сенсорных образов и различных пальчиковых игрушек для демонстрации самими детьми данных сказок. Групповые занятия были нацелены на совместные игры, направленные на развитие навыков общения и сотрудничества.

Таким образом, после выполнения данного комплекса по формированию коммуникативной компетенции с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи нами была проведена эффективность данной методики, которая оценивалась с помощью наблюдений, тестирования и анализа динамики речевого развития.

Практическое применение сенсорных материалов:

1. Игра «Ортопедические коврики» – дети ходят по ортопедическим коврикам с разной текстурой (шипы, волны, массажные элементы). После этого они описывают свои ощущения. Ортопедические коврики также способствуют улучшению координации движений и стимуляции нервных окончаний стоп [4]. С их помощью можно выстраивать различные моторные дорожки для решения логопедических задач: расширение словарного запаса по за-

данной лексической теме, совершенствование грамматического строя речи, автоматизация звуков, составление связного рассказа по серии сюжетных картинок и многое другое.

Цель: Развитие тактильного восприятия, снижение тревожности, обогащение словарного запаса, развитие лексико-грамматических категорий, автоматизация звуков, введение поставленных звуков в речь, составление рассказа.

2. Игра «Лесной сундучок» – в коробку помещаются природные материалы (шишки, желуди, каштаны). Дети берут предметы в руки, ощупывают их, описывают форму, текстуру и вес. Также можно рассортировать природные материалы по форме, размеру, цвету или текстуре. После сортировки они объясняют свои действия. Также с природным материалом можно провести пальчиковые игры и логоритмику. Природные материалы способствуют формированию экологического мышления и расширению представлений об окружающем мире [5].

Цель: Развитие тактильного восприятия, развитие классификационных навыков обогащение словарного запаса, формирование навыков творческого самовыражения, развитие мелкой моторики.

3. Игра «Сенсорный поднос» – на поднос помещаются материалы различной текстуры (песок, крупы, бусины, ракушки, камушки). Дети исследуют их руками, описывая свои ощущения. В данном задании можно закапывать или искать с детьми фигурки, картинки и игрушки, автоматизируя звуки, составляя рассказ, обогащать словарный запас по заданной тематике.

Цель: Развитие тактильного восприятия, обогащение словарного запаса, автоматизация звуков.

4. Игра «Волшебный мешочек» – в непрозрачный мешочек помещаются предметы разной формы и текстуры (мячики, фигурки животных, деревянные блоки). Ребенок достает предмет на ощупь и описывает его.

Цель: Развитие тактильного восприятия, тренировка речи через описание предметов.

5. Игра «Песочная сказка» – дети создают истории, используя песочный поднос и маленькие фигурки (животные, люди, домики). Они рассказывают сказку, перемещая фигурки по песку.

Цель: Развитие воображения, связной речи, навыков повествования.

6. Игра «Волшебный аквариум» – в прозрачный контейнер с водой добавляются блестки, шарики, пластиковые рыбки и любые игрушки. Дети наблюдают за движением предметов и описывают их, составляя свой рассказ.

Цель: Развитие зрительного и тактильного восприятия, обогащение словарного запаса.

На основе данных сенсорных игр нами была представлена универсальная игра «Сенсорные дорожки». С ее помощью можно отрабатывать различные темы на занятиях педагогов с любыми возрастными категориями детей, заменяя наполнение материалов. Данная игра многофункциональна и включает в себя комплексное развитие детей, так, мы работаем: над тактильными ощущениями, развивая сенсорные ощущения ног и рук; над моторной координацией, передвигаясь по моторной дорожке; над развитием крупной и мелкой моторики, во время выполнения различных игр; над развитием ритма, при выполнении задания узнать, сколько слогов находится в слове, с помощью удара в кубики; над выполнением многоступенчатых инструкций; над лексико-грамматическими категориями; над развитием дыхания; над автоматизацией поставленных звуков в речи.

Так, в ходе нашего исследования мы выяснили, что дети повысили уровень своей коммуникативной компетенции: 85 % детей продемонстрировали улучшение навыков вербального общения, а также увеличилась продолжительность высказываний и разнообразие используемых слов.

Также у детей дошкольного возраста снизился уровень тревожности, они стали более уверенными в себе и менее замкнутыми. Нами также было выявлено, что у них стал развиваться творческий потенциал с помощью использования сенсорных материалов, которые способствовали развитию воображения и фантазии.

Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что сенсорные материалы являются эффективным инструментом для формирования коммуникативной компетенции у детей с нарушениями речи. Они помогают преодолеть психологические барьеры, развивают крупную и мелкую моторику и стимулируют речевую активность. Однако важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и адаптировать методику под его потребности [5].

Таким образом, мы делаем вывод о том, что формирование коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста с нарушениями речи – это сложный и многоэтапный процесс. Использование сенсорных материалов позволяет сделать его более эффективным и увлекательным. Данная методика может быть рекомендована для внедрения в практику логопедической работы, а также для использования в дошкольных и школьных учреждениях.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. М.: Педагогика, 1986. 350 с.
2. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. М.: Смысл, 2003. 280 с.
3. Мастюкова, Е. М. Коррекция нарушений речи у детей / Е. М. Мастюкова. М.: Владос, 2010. 250 с.
4. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. М.: Академия, 2007. 320 с.
5. Smith, J. Sensory Materials in Speech Therapy / J. Smith, A. Brown // Journal of Child Development, 2018. Vol. 45, No. 3. P. 123-135.

ПРОБЛЕМА ВОВЛЕЧЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭКСТРЕМИСТСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Фролова Полина Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет (ОмГПУ)»

г. Омск, Россия

frolpi4774@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается проблема вовлечения несовершеннолетних обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования в деятельность экстремистских организаций. Находящиеся в системе инклюзивного образования дети и подростки часто оказываются подвержены манипулятивному влиянию со стороны экстремистских групп. Обосновывается, что в системе инклюзивного образования с целью организации пропедевтической работы по профилактике экстремизма и противодействию терроризму в детской и молодежной среде целесообразно применять такие интерактивные технологии как «обучение в сотрудничестве», обучение в команде, «кейс-стади» для разбора типовых ситуаций вовлечения в противоправную деятельность.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профилактика экстремизма и противодействие терроризму, детская и молодежная среда, технология обучения, интерактивная технология, кейс-стади

THE PROBLEM OF INVOLVEMENT OF MINOR STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION IN EXTREMIST ACTIVITIES

Frolova Polina Ivanovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Omsk State Pedagogical
University (OmGPU)»
Omsk, Russia

Abstract. The article reveals the problem of involvement of minor students with disabilities in the activities of extremist organizations in the context of inclusive education. Children and adolescents in the inclusive education system are often subject to manipulative influence from extremist groups. It is substantiated that in the inclusive education system, in order to organize propaedeutic work on the prevention of extremism and counteraction to terrorism in the children's and youth environment, it is advisable to use such interactive technologies as «cooperative learning», team learning, "case study" to analyze typical situations of involvement in illegal activities.

Keywords: inclusive education, prevention of extremism and counteraction to terrorism, children's and youth environment, teaching technology, interactive technology, case study

Введение

Современные общественные вызовы в аспекте пропедевтической работы по профилактике экстремизма и противодействию терроризму в детской и молодежной среде требуют значительного пересмотра подходов к организации профилактической работы с молодежью, особенно в контексте противодействия экстремизму применительно к системе инклюзивного образования.

Всем известно, что в любом государстве экстремизм представляет собой серьезную угрозу для общества, и его профилактика должна стать приоритетной задачей всех образовательных учреждений, но практика показывает, что в учреждениях системы инклюзивного образования данный вопрос стоит особенно остро. Важно понимать, что дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья являются наиболее уязвимой категорией населения перед влиянием экстремистских идей.

Поэтому необходимо разрабатывать и внедрять эффективные программы профилактики экстремизма, направленные на формирование у молодежи критического мышления, толерантности и уважения к другим культурам и традициям на основе внедрения актуальных интерактивных технологий обучения и воспитания.

Изложение основного материала исследования

Проблема вовлечения несовершеннолетних обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в экстремистскую деятельность является особенно острой, так как такие дети и подростки зачастую оказываются более уязвимыми к различным манипуляциям в непосредственном общении со сверстниками или взрослыми людьми, а также при общении в онлайн-пространстве, что делает их чрезвычайно подверженными влиянию со стороны экстремистских групп. Далее попробуем рассмотреть основные аспекты данной проблемы, причины и возможные меры профилактики.

Согласно определению, сформулированному в Федеральном законе РФ от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» понятие экстремизм с точки зрения законодательства распадается на четыре ключевые составляющие: «экстремистская деятельность (экстремизм); экстремистская организация; экстремистские материалы; символика экстремистской организации» [3].

В глазах современного общества экстремизм – это «приверженность к крайним взглядам и методам достижения целей, которые могут включать насилие». Экстремизм может проявляться как в политической, так и религиозной, социальной или идеологической сферах [4]. Отметим, что сложность и схожесть понятий «экстремизм» и «терроризм» являются основными причинами, которые могут привести к путанице в общественном восприятии сути проявлений данных явлений в действиях и поступках граждан. Например, многие педаго-

ги и школьники могут не видеть данных различий, потому что оба понятия связаны с радикальными действиями, а также нарушением общественных норм.

Однако хуже всего в контексте изучаемой проблемы, что существующие психологические и физиологические особенности несовершеннолетних обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования способствуют тому, что такие дети и подростки зачастую оказываются вовлеченными в деятельность экстремистских организаций, так как обладают сниженным уровнем критического мышления и анализа информации, вследствие чего легко подвергаются манипулятивному влиянию со стороны недобропорядочных лиц, желающих использовать их в своих целях [2].

Рассмотрим основные причины столь легкого вовлечения несовершеннолетних обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в экстремистскую деятельность.

Одной из основных причин является определенная социальная изоляция детей с ограниченными возможностями здоровья, так как большинство из них часто сталкивается с различными трудностями в социализации, что, несомненно, делает их более уязвимыми для влияния вербовщиков и других членов экстремистских групп, в ходе общения с которыми используются различные психологические манипуляции, основанные на методах психологического воздействия, например, «бомбардировки» несовершеннолетнего ребенка повышенным вниманием и любовью, предлагающих чувство принадлежности к новой группе «интересных знакомых» и чувство поддержки. При этом в случае существующего недостатка внимания со стороны семьи и общества, или, к примеру, отсутствия поддержки со стороны одного из родителей, педагогов и сверстников, это приводит несовершеннолетнего ребенка к поиску альтернативных источников одобрения в реальном общении в социуме или в интерактивном пространстве, включая экстремистские группы.

Большое значение имеет существующий ограниченный доступ к информации у несовершеннолетнего о профилактике экстремизма и противодействию терроризму в детской и молодежной среде. Недостаток знаний о рисках вовлечения в экстремистскую деятельность и манипулятивных техниках, используемых вербовщиками, делает детей с ограниченными возможностями здоровья более уязвимыми.

Важным обстоятельством является также происходящий в подростковом возрасте кризис идентичности. Общеизвестно, что подростки с ограниченными возможностями здоровья могут испытывать достаточно большие трудности в формировании собственной идентичности, что делает их более восприимчивыми к радикальным идеологиям.

С целью предотвращения экстремистского влияния на вышеназванную группу обучающихся необходимо разрабатывать целенаправленно меры профилактики по проблематике противодействия экстремизму и противодействию терроризму в детской и молодежной среде [1].

Важнейшая мера в данной ситуации – проведение специальных образовательных программ включающих проведение лекций, тренингов и семинаров, направленных на повышение осведомленности о рисках экстремизма. Применение интерактивных технологий в данной работе помогает улучшить взаимодействие между обучающимися, повысить уровень понимания проблемы экстремистского влияния при разборе тематических кейсов по экстремизму [1].

Важно также в рамках консультативной помощи родителям проводить родительский всеобуч по проблеме вовлечения несовершеннолетних детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в экстремистскую деятельность. Необходимо систематическое обучение родителей тому, как распознать первые признаки радикализации и как помочь ребенку в такой сложной ситуации, чтобы не испортить с ним отношения и сохранить доверие в общении.

В системе инклюзивного образования с целью организации пропедевтической работы по профилактике экстремизма и противодействию терроризму в детской и молодежной среде целесообразно применять такие интерактивные технологии как «обучение в сотрудничестве», обучение в команде, «кейс-стади» для разбора типовых ситуаций вовлечения в противоправную деятельность [5].

Проблема вовлечения несовершеннолетних детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в экстремистскую деятельность требует комплексного подхода,

включающего социальную, психологическую и образовательную поддержку. Необходимо создать условия, в которых такие дети и подростки чувствуют себя защищенными, востребованными и способными реализовать себя в общественной жизни. Только совместными усилиями семьи, школы, государства и общества можно предотвратить данную угрозу.

Выводы

Таким образом, в ходе исследования проблемы выявлено, что находящиеся в системе инклюзивного образования дети и подростки часто оказываются подвержены манипулятивному влиянию со стороны экстремистских групп. Определено, что в системе инклюзивного образования с целью организации пропедевтической работы по профилактике экстремизма и противодействию терроризму в детской и молодежной среде целесообразно применять такие интерактивные технологии как «обучение в сотрудничестве», обучение в команде, «кейс-стади» для разбора типовых ситуаций вовлечения в противоправную деятельность.

Список литературы

1. Воротникова, Е. К. Организация профилактики экстремизма в студенческой среде колледжа // Современные проблемы науки, общества и культуры: сб. статей IX Межд. научно-практической конференции. Омск: СибАДИ, 2024. С. 276-279.
2. Корумбаева, С. К. Формирование благоприятного психологического климата в условиях инклюзивной образовательной среды среди детей младшего школьного возраста / С. К. Корумбаева // Инклюзивное образование: теория и практика: сб. материалов IX Межд. научно-практической конференции, Орехово-Зуево: ГГТУ, 2024. С. 125-131.
3. Фролова, П. И. Организация исследовательской работы обучающихся по профилактике экстремизма и терроризма // Горизонты образования: мат. V Межд. научно-практической конференции. Омск: ОмГПУ, 2024. С. 208-211.
4. Харзинова, В. М. К вопросу о профилактике экстремизма и терроризма в молодежной среде / В. М. Харзинова // Евразийский юридический журнал. 2020. № 4(143). С. 308-309.
5. Якубенко, О. В., Чердынцева, Е. В., Ожогова, Е. Г. Современные технологии воспитательной и коррекционно-развивающей работы с детьми. Омск: ОмГПУ, 2022. 140 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ТРАНЗАКТНОГО АНАЛИЗА

Фуреев Алексей Иванович,

преподаватель

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

FureevAI@ieml.ru

Фуреева Татьяна Олеговна,

преподаватель

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

FureevaTO@ieml.ru

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования традиционных ценностей в семье через призму транзактного анализа. Анализируется влияние эго-состояний Родителя, Взрослого и Ребенка на усвоение моральных норм. Особое внимание уделяется роли личного примера родителей, а также необходимости объяснения ценностных принципов ребенку. Автор подчеркивает важность эмоциональной атмосферы доверия для успешного воспитания.

Ключевые слова: традиционные ценности, семейное воспитание, транзактный анализ, эго-состояния, моральные нормы

FORMATION OF TRADITIONAL VALUES IN THE CONTEXT OF FAMILY UPBRINGING FROM THE PERSPECTIVE OF TRANSACTIONAL ANALYSIS

Fureev Alexey Ivanovich,

Lecturer

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

FureevAl@ieml.ru

Fureeva Tatyana Olegovna,

Lecturer

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

FureevaTO@ieml.ru

Abstract. The article examines the process of forming traditional values in the family through the lens of transactional analysis. It explores the influence of the Parent, Adult, and Child ego states on the internalization of moral norms. Special attention is given to the role of parental example and the necessity of explaining value principles to children. The author emphasizes the importance of a trusting emotional environment for successful upbringing.

Keywords: traditional values, family upbringing, transactional analysis, ego states, moral norms

Формирование традиционных ценностей является важнейшей задачей семейного воспитания. Именно в семье ребенок впервые сталкивается с нормами морали, получает первые представления о добре и зле, справедливости и ответственности. Однако с точки зрения транзактного анализа (ТА), разработанного Эриком Берном, моральные, духовные, личностные и общечеловеческие ценности, которые мы называем традиционными ценностями имеют некоторые особенности в их передаче и усвоении ребенком.

В современном мире существует запрос от молодых родителей, учителей и социальных работников на понимание того каким образом можно не просто уберечь ребенка от потока информации, обрушивающегося на него из соцсетей и интернета, но и на создание понятного поля традиционных ценностей и принципов у ребенка. Транзактный анализ, по нашему мнению, позволяет как обучать так и разрабатывать практические рекомендации, понятные и достаточно простые в применении для самых широких слоев общества. Метод, по заверениям его автора Э.Берна, требует не более полутора месяцев ежедневных занятий для его освоения.

Важнейшим фактором формирования ценностей является личный пример родителей. Дети усваивают не столько слова, сколько повседневное поведение взрослых. Именно этот процесс определяет формирование «эго-состояния Родителя», которое в транзактном анализе отвечает за хранение и передачу традиционных моральных и духовных принципов. Как отмечает Эрик Берн: «Ребенок не просто слушает, что говорят ему взрослые, он наблюдает, как они себя ведут, и именно этот опыт становится для него основой будущего поведения» [1].

Эго-состояния личности и их влияние на усвоение ценностей

Согласно транзактному анализу, личность включает три ключевых эго-состояния, в интерпретации Стюарт И., Джойнс В, это: «Родитель – часть личности, в которой хранятся установки, нормы и ценности, полученные в детстве. Взрослый – отвечает за рациональное мышление, анализ и объективную оценку реальности. Ребенок – представляет эмоциональное восприятие мира, импульсы, желания и реакции» [2].

Каждый из этих компонентов личности играет свою роль в процессе воспитания. Однако для формирования традиционных ценностей решающее значение имеет эго-состояние Родителя, так как именно оно хранит в себе усвоенные в детстве нормы поведения и моральные принципы [3].

Как отмечают Стюарт и Джойнс, «если родители ведут себя непоследовательно, ребенок оказывается в ситуации, когда он не может понять, какие ценности действительно важны. Это может привести к внутреннему конфликту между усвоенными нормами и реальностью» [2].

Роль «аренды эго-состояния Взрослого» в воспитании

Хотя дети впитывают моральные нормы через наблюдение, их когнитивные способности на ранних стадиях развития ограничены. Они не могут самостоятельно анализировать сложные этические дилеммы. Поэтому для правильного формирования ценностной картины мира необходимо, чтобы родители не только демонстрировали поведенческие модели, но и помогали ребенку осмысливать их с точки зрения логики и рациональности.

В транзактном анализе этот процесс называется отдачей в аренду эго-состояния Взрослого. Это означает, что родители должны помогать ребенку структурировать его наглядный опыт, объяснять значение поступков, мотивов и их последствий.

Как пишет Г.Г. Филиппова: «Если родители не объясняют ребенку смысл своих действий, он может воспринять их как хаотичные, не имеющие четких оснований. Это снижает вероятность усвоения традиционных ценностей и может привести к их полному отторжению в подростковом возрасте» [3].

Эмоциональная атмосфера как ключевой фактор воспитания

Еще одним важным аспектом формирования традиционных ценностей является эмоциональная среда, в которой ребенок растет. Воспитание только через дисциплину и требования, без учета эмоциональных потребностей ребенка, может привести к формированию нигилизма и внутреннего конфликта.

Транзактный анализ подчеркивает, что научение возможно только в атмосфере доверия. Если ребенок чувствует поддержку и заинтересованность со стороны родителей, он воспринимает ценности как естественную часть своей личности. Напротив, если воспитание строится на запретах и принуждении, традиционные нормы могут восприниматься как внешнее давление, что впоследствии вызовет их отторжение.

Берн утверждал, что воспитание будет эффективным, если построено не только на передаче данных, но использует возможности по созданию условий, которые необходимы ребенку для изучения, исследования этого мира, получения честных и искренних ответов на возникающие у него вопросы. Ребенок выступает не в роли адресата транслируемых традиционных ценностей, а скорее исследователем, добывающим и защищающим свои вновь обретенные ценности, и в этом процессе его союзниками и помощниками могут и должны выступать родители и близкие ребенка. То есть формирование традиционных ценностей это активный поведенческий акт ребенка, а родители, или лица их замещающие, выступают не только в роли носителей ценностей, но и помощниками, вдохновителями. Это, конечно, требует определенной гибкости и подготовленности.

Таким образом, родителям необходимо учитывать все три эго-состояния ребенка: Ребенок – поддерживать эмоциональную связь, проявлять заботу, учитывать потребности. Взрослый – объяснять поступки, помогать осмысливать ценности. Родитель – быть примером для подражания, демонстрировать моральные нормы на практике.

Если хотя бы один из этих элементов отсутствует, процесс формирования ценностей будет затруднен.

Последствия упрощенного понимания ценностей

Если родители недостаточно внимания уделяют объяснению моральных принципов, ребенок может выработать упрощенное восприятие ценностей. Например, вместо того чтобы понимать честность как внутренний принцип, он может воспринимать ее как «правило, за нарушение которого наказывают».

В подростковом возрасте такие дети сталкиваются с когнитивным диссонансом, когда сложные жизненные ситуации не вписываются в их детские представления о добре и зле. Это часто приводит к нигилизму, потере доверия к родителям и неспособности принимать самостоятельные нравственные решения. Дети подменяют отсутствие личных норм и убеж-

дений мнением популярных, не всегда достойных подражания, медийных персонажей и интернет-кумиров.

Стюарт и Джойнс подчеркивают: «Для того чтобы ребенок смог встроить традиционные ценности в свою картину мира, родители должны не просто демонстрировать их, но и обсуждать с ребенком на понятном ему уровне».

Выводы

Таким образом, с точки зрения транзактного анализа, формирование традиционных ценностей происходит через интеграцию трех ключевых процессов: Личный пример родителей – дети копируют поведение, а не слова взрослых. Роль Взрослого – родители должны объяснять поступки, помогая ребенку структурировать моральные принципы. Эмоциональная атмосфера – воспитание должно строиться на доверии, а не на жестких запретах и принуждении.

Пренебрежение или упущение одного или нескольких из этих процессов приводит к возникновению внутриличностного конфликта у ребенка, которые он в силу своего возраста и ограниченных возможностей интерпретации, не может самостоятельно разрешить, что приводит в свою очередь к неприятию и отторжению транслируемых родителями или обществом норм и ценностей.

Этот системный подход позволяет формировать у ребенка глубокое понимание моральных ценностей, а не просто следование внешним нормам. Включение принципов транзактного анализа в образовательные программы может повысить эффективность воспитательных методик и способствовать формированию гармонично развитой личности. Статья будет использована для разработки обучающих программ и курсов.

Список литературы

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. М.: Прогресс, 2019. С. 47-52.
2. Стюарт И., Джойнс В. Введение в транзактный анализ. М.: Класс, 2016. С. 123-130.
3. Филиппова Г. Г. Психология семейного воспитания. СПб.: Питер, 2021. С. 94-101.

РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Халитова Гульнара Рамисовна,
учитель-логопед

Гималетдинова Гульнара Завдатовна,
учитель-логопед

Абдуллина Рузиля Вагизовна,
старший воспитатель

Шарипова Диана Рашидовна,
воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 183 комбинированного вида» Советского района
г. Казани, Россия
gulnara.xalitova@list.ru

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям развития графомоторных навыков детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а именно детей с тяжелыми нарушениями речи в инклюзивных группах детского сада. В практике работы таких групп используются разнообразные способы повышения уровня развития графомоторных навыков детей, в статье также рассматриваются этапы обучения и основные направления работы.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, графомоторные навыки, дети дошкольного возраста, мелкая моторика

DEVELOPMENT OF GRAPHOMOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION

Khalitova Gulnara Ramisovna,
speech therapist
Himaletdinova Gulnara Zavdatovna,
speech therapist
Abdullina Ruzilya Vagizovna,
senior kindergarten teacher
Sharipova Diana Rashidovna,
kindergarten teacher

Municipal budget preschool educational institution "Kindergarten No. 183 of the combined type" of
the Sovetsky district of Kazan, Russia

Abstract. This article is devoted to the peculiarities of the development of graphomotor skills of children with disabilities, namely children with severe speech disorders in inclusive kindergarten groups. In the practice of such groups, various ways are used to improve the level of development of children's graphomotor skills, the article also discusses the stages of learning and the main areas of work.

Keywords: severe speech disorders, graphomotor skills, preschool children, fine motor skills

Введение

Проблема развития графомоторных навыков детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзии имеет особую актуальность. Эти навыки способствуют не только развитию мелкой моторики, но и формируют основу письма, влияя как на когнитивные способности, так и на развитие речи.

Для детей с ОВЗ характерна неловкость движений, слабость мышц, наличие тонических движений и синкинезий, недостаточное развитие праксиса, неумение правильно распределять мышечные усилия. Моторное несовершенство препятствует овладению теми или иными предметными действиями; вследствие недоразвития мелкой моторики дети с ОВЗ при обучении математике испытывают затруднения в работе с мелкими фигурами, счетными палочками, такие же трудности проявляются в процессе рисования, лепки и конструирования.

В настоящее время в дошкольных образовательных организациях (ДОО) города Казани сложилась тенденция к совместному обучению и воспитанию дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и детей с нормальным речевым развитием в одной возрастной группе, так называемые комбинированные группы. Именно такие группы являются примером инклюзивного дошкольного образования. Дети с ТНР в таких группах имеют различные уровни развития графомоторных навыков, и задача учителя-логопеда совместно с воспитателем построить такую систему работы по развитию графомоторных навыков, в которой будет осуществляться индивидуальный и дифференцированный подход, учитывающий потребности и возможности всех детей в группе.

Изложение основного материала исследования

Изучением проблемы развития графомоторных навыков детей с ТНР занимались и занимаются различные специалисты: Э. В. Якубовская, Л. П. Уфимцева, Н. Н. Шевченко, Г. А. Баранова, Р. Ш. Гафиатуллина. По мнению Р. Ш. Гафиатуллиной, в данной работе необходим комплексный подход и качественное взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя. Как отмечает автор, графомоторные навыки являются достаточно сложными навыками, требующими точной и координированной работы мелких мышц пальцев и кисти руки [2].

Графомоторные навыки подразумевают определенные движения пальцев рук и их положение, позволяющие штриховать, раскрашивать, соединять линии по точкам, копировать узоры, рисовать, писать, правильно удерживая ручку или карандаш.

По словам Н. Н. Шевченко, графомоторные навыки – это система графомоторных умений, которые предполагают развитие и тренировку зрительного анализа и синтеза, ориентировку в пространстве, формирование мелкой моторики, обучение различным способам штриховки и рисования.

У детей с ТНР отмечается несформированность графомоторных навыков, которая связана с недостаточным развитием двигательной сферы, гипер- и гипотонусом мышц, быстрой утомляемостью, неразвитостью пространственного зрительного восприятия, со скованностью и напряженностью мышц при движении. В исследованиях Н. Н. Шевченко отмечается, что дети с ТНР не умеют ориентироваться как на листе бумаги, так и в схеме собственного тела, неправильно удерживают не только карандаш или ручку, но и ложку держат неправильно во время еды. Также эти дети теряют строки и клетки, рисуют или едят несоразмерные элементы, либо делают прерывистые линии [3].

С детьми старшего дошкольного возраста с ТНР в условиях инклюзивного образования проводится работа по определенным направлениям.

Первоначально формируют тонкоординированные движения кистей рук и пальцев. Для этого применяются различные пальчиковые игры, шнуровки, пальчиковая гимнастика, бизиборды, где дошкольники с ТНР тренируют мелкие движения пальцев, как бы подготавливая их к дальнейшей более сложной работе.

Следующее направление включает формирование и тренировку зрительно-пространственного гнозиса, что заключается в пространственной ориентировке и на листе бумаги. С данной целью применяют различные упражнения, задания и игры для определения положения собственного тела в пространстве, отрабатываются такие представления, как «слева от», «справа от», «между»; затем пространственное расположение предметов на листе; усложненный вариант – это выполнение графических диктантов. Г. А. Баранова рекомендует такие игры, как «Найди клад» (детям предлагается план-схема, по которой нужно отыскать клад), «Что, где?» (игра с мячом: педагог называет предмет, ребенок отгадывает, с какой стороны он находится – справа, слева, наверху, внизу), «Что находится вокруг меня» (назвать предметы с указанием их пространственного расположения) и др. [1].

Третье направление связано с формированием зрительно-двигательной координации, подразумевая согласованные действия глаз и рук. Для этого эффективным методом является жонглирование: как в воздухе, так и на столе. Элементы данного метода применяются как в структуре индивидуальных занятий с детьми с ТНР, так и на подгрупповых занятиях. К таким элементам можно отнести упражнения с одним мячом, вертикально подбрасывая одной рукой и ловить другой; перекидку мяча в парах (сначала прокатывая его, затем подбрасывая); упражнение «Змейка», когда два мяча держат в одной руке и поочередно их подбрасывают и ловят другой рукой.

В работе с детьми с ТНР по развитию графомоторных навыков можно выделить четыре последовательных этапа.

Первый, подготовительный этап, включает знакомство с простым карандашом, а также выполнение простых графических упражнений «Дорожки», раскрашивание (подразумевающее умение видеть контур).

Второй этап – закрепление работы пальцев с карандашом. На данном этапе дети с ТНР обучаются ориентировке на бумаге, учатся обводить по трафарету, копировать и соединять по точкам и контуру; на данной этапе виды дорожек усложняются.

Третий этап является творческим, он включает использование более сложных графических заданий для детей с ТНР. Дети знакомятся с составлением картинок и рисунков из геометрических фигур, учатся закрашивать по определенному направлению. Также данный этап подразумевает знакомство дошкольников с тетрадями в крупную клетку, в которых они выполняют задания, например, на простую штриховку, обводку, соединение по рисунку по точкам.

Последний этап, который осуществляется с детьми с ТНР предшкольного возраста, – это непосредственная подготовка руки к письму. В процессе данного этапа дети с ТНР выпол-

няют более сложные виды штриховки, графические диктанты, сложное копирование по образцу, дорисовывание предметных изображений.

На индивидуальных и фронтальных занятиях с детьми с ТНР необходимо уделять внимание следующим умениям:

- 1) правильная посадка за столом и правильное удержание карандаша, а также правильное положение рук на столе;
- 2) движение при штриховке, рисование и прочее выполняются не движениями в кисти, а путем движений пальцев;
- 3) сила нажима должна быть средней;
- 4) правильное направление линий (сверху вниз, слева направо);
- 5) снятие напряжения с пальцев рук, то есть для их отдыха (проводятся упражнения).

Выводы

Таким образом, систематическая работа по развитию графомоторных навыков включает формирование тонкоординированных движений кистей рук и пальцев, развитие и тренировку зрительно-пространственного гнозиса, зрительно-двигательной координации. Важным в работе с дошкольниками с ТНР является поэтапность: сначала детей обучают умению удерживать карандаш и выполнять простые движения, затем задания усложняются, и к школьному возрасту дети овладевают качественными графомоторными навыками, включающими умение соединять линии по точкам, штриховать, копировать узоры, рисовать, раскрашивать, писать в тетради в крупную клетку, выполнять графические диктанты.

Список литературы

1. Баранова, Г. А. Логопедическая работа по развитию графомоторных навыков у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Г. А. Баранова, Т. В. Лир // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2019. № 3. С.74-79.
2. Гафиатуллина, Р. Ш. Специфика работы над формированием графомоторных навыков у детей в условиях инклюзивного дошкольного образования / Р. Ш. Гафиатуллина, Г. Р. Сабирова, Д. Р. Гаязова // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы 13-й Международной научно-практической конференции (11-13 марта 2024 года). Казань: Познание. С. 105-107.
3. Шевченко, Н. Н. Развитие графомоторных навыков у детей с ОВЗ / Н. Н. Шевченко // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции (11 января 2023 года). Чебоксары: Интерактив плюс. С. 105-106.

СИСТЕМНЫЙ И ПРОЦЕССНЫЙ ПОДХОДЫ В МЕНЕДЖМЕНТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Хамидуллина Фания Рафиковна,

кандидат экономических наук, доцент

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

hfr2005@mail.ru

Камашева Юлия Леонидовна,

кандидат педагогических наук, проректор по учебной работе

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

kamasheva@ieml.ru

Аннотация. Реалии 21го века требуют пересмотра принципов и подходов в системе образования, которая должна быть прежде всего личностно-ориентированной и признавать личность (обучающегося) высшей ценностью общества, признавая и развивая его индивиду-

альность, а в основе гуманизации образования должна лежать духовность. Менеджмент в инклюзивном образовательном учреждении имеет особенности ввиду специфики своей деятельности. В статье изложены теоретические основы системного и процессного подходов в менеджменте инклюзивного образовательного учреждения.

Ключевые слова: менеджмент, инклюзия, образовательное учреждение, инклюзивное образовательное учреждение, менеджмент в инклюзивном образовательном учреждении, системный подход в менеджменте, процессный подход в менеджменте

SYSTEM AND PROCESS APPROACHES IN THE MANAGEMENT OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL INSTITUTION

Khamidullina Faniya Rafikovna,

Candidate of Economic Sciences (Ph.D.), Associate Professor
Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov
Kazan, Russia

Kamasheva Yulia Leonidovna,

Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.)
Vice-Rector for Academic Affairs
Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov
Kazan, Russia

Abstract. The realities of the 21st century require a revision of the principles and approaches in the education system, which should be, first of all, personality-oriented and recognize the individual (student) as the highest value of society, recognizing and developing his individuality, and the humanization of education should be based on spirituality. Management in an inclusive educational institution has its own characteristics due to the specifics of its activities. The article outlines the theoretical foundations of systemic and process approaches in the management of an inclusive educational institution.

Keywords: management, inclusion, educational institution, inclusive educational institution, management in an inclusive educational institution, systematic approach to management, process approach to management

Введение

Реалии 21 века требуют пересмотра принципов и подходов в системе образования, которая должна быть прежде всего личностно-ориентированной и признавать личность (обучающегося) высшей ценностью общества, признавая и развивая его индивидуальность, а в основе гуманизации образования должна лежать духовность.

Во всем мире актуально создание доступной среды для всех, оно затрагивает прежде всего деятельность образовательных учреждений, которые способствуют достижению основной цели инклюзивного образования – социализации обучающихся, т. е. их интеграции в социальную среду.

При этом основными идеями инклюзивного образования становятся доступность обучения для всех, творческая направленность обучения на основе выявления и развития творческих способностей каждого обучающегося, обязательная организация психологической поддержки обучающихся [1].

В этой связи образовательные учреждения, которые обеспечивают всем доступность обучения, по праву можно признать инклюзивным образовательным учреждением [2].

Изложение основного материала исследования

Менеджмент представляет собой управление деятельностью предприятий, организаций и учреждений, направленное на получение высоких финансовых результатов (прибыли) за счет рациональной организации всех процессов – производства продукции, выполнения работ и оказания услуг, эффективного использования ограниченных материальных и трудовых ресурсов, повышения их квалификации, а также внедрения результатов научно-технического прогресса – инноваций.

Осуществление эффективного менеджмента предполагает широкого и комплексного применения различных инструментов менеджмента.

Менеджмент в инклюзивном образовательном учреждении специфичен из-за особенностей деятельности. В качестве цели инклюзивного образовательного учреждения выступает оказание образовательных услуг для всех и создание им доступной среды в образовательном учреждении.

В свою очередь, целью менеджмента инклюзивного образовательного учреждения является достижение высоких результатов деятельности за счет эффективного использования всех ресурсов. Прежде всего, это оказание высококачественных образовательных услуг всем обучающимся, используя трудовые, материальные, технические, финансовые, информационные и другие ресурсы.

В менеджменте используются системный и процессный подходы.

Системный подход предполагает рассматривать объект как совокупность взаимосвязанных элементов, то есть как единое целое, имеющее соответствующую структуру и соподчиненность в этой системе.

Системный подход в менеджменте рассматривает предприятие, организацию или учреждение как систему и при принятии управленческих решений это обстоятельство учитывается, так как определенные изменения в элементе системы приведут к изменениям в других элементах системы и самой системе.

Эволюция идей системного подхода в менеджменте представляет прохождение трех этапов. Первый этап становления жесткого системного подхода приходится на середину 20 века, когда применялась методология четкого планирования и координации всех действий, в том числе методы исследования операций, системного анализа и инжиниринга, а также разбивка системы на подсистемы. Вторым этапом – становление мягкого системного подхода произошло в результате признания человека со своими идеями, интересами и мировоззрением главным ресурсом предприятия. Третий этап – комплементаризм, объединяющий предыдущие подходы и рассматривающий функционирование системы в условиях неопределенности и нестабильной экономической ситуации во внешней и внутренней среде системы [3]

Системный подход в менеджменте инклюзивного образовательного учреждения представляет ее как систему, имеющую взаимосвязанные и взаимозависимые подсистемы (элементы), при этом изменения в одной подсистеме (элементе) могут привести к изменениям в других подсистемах (элементах), в самой системе.

Системный подход в менеджменте инклюзивного образовательного учреждения предполагает учет этих обстоятельств: предоставление возможности обучения для всех желающих, в том числе с ОВЗ (особыми возможностями здоровья); создания доступной среды для всех как на территории, так и в учебных и внеучебных зданиях учебного заведения; обеспечение подготовки педагогических кадров к оказанию инклюзивных образовательных услуг; разработку адаптированных образовательных программ для обучения граждан с ОВЗ; применение специальных оборудования, техники и технологий для обучения граждан с ОВЗ; привлечение профессиональных психологов и многое другое. [2] При этом главным ресурсом инклюзивного образовательного учреждения являются человеческие ресурсы, а именно основной (преподавательский состав, непосредственно оказывающий инклюзивные образовательные услуги), управленческий (руководители различных уровней управления – подразделений, отделов), вспомогательный (персонал, оказывающий вспомогательное воздействие на основные процессы) и обслуживающий персонал.

Процессный подход в менеджменте рассматривает его как совокупность и последовательность определенных взаимосвязанных процессов, направленных на достижение цели предприятия, организации или учреждения. Процессный подход предполагает деятельность всех подразделений вокруг бизнес-процессов, устраняя лишние операции, непроизводительные затраты и формируя потоки всех ресурсов.

Процессный подход в менеджменте инклюзивного образовательного учреждения предполагает принятие последовательных управленческих решений, а также последовательное осуществление всех процессов для достижения цели: оказание инклюзивных образовательных услуг всем, используя ограниченные ресурсы. Процессный подход способствует совершенствованию всех бизнес-процессов в инклюзивном образовательном учреждении, повышая качество инклюзивных образовательных услуг.

Выводы

Таким образом, применение системного и процессного подходов в менеджменте инклюзивного образовательного учреждения способствуют повышению эффективности его деятельности за счет оптимизации всех процессов, затрат и ресурсов, обеспечивая устойчивое развитие в условиях неопределенности и нестабильной экономической ситуации во внешней и внутренней среде.

Список литературы

1. Ахметова, Д.З. Инклюзивное образование как педагогическая инновация / Д. З. Ахметова, А.В. Тимирясова, И.Г. Морозова и др. Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2021. 228 с.
2. Хамидуллина, Ф. Р. Менеджмент в инклюзивном образовательном учреждении / Ф. Р. Хамидуллина. Казань: Издательство «Познание», 2023. 108 с. ISBN 978-5-8399-0779-9. EDN KQDICK.
3. Системный подход в менеджменте. Большая российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/c/sistemnyi-podkhod-v-menedzhmente-b362ba> (дата обращения: 1.02.2025).
4. Хамидуллина, Ф.Р. Учет затрат, калькулирование себестоимости и финансирование образовательных услуг вузов: дис. ... канд. экон. наук / Ф. Р. Хамидуллина. Казань, 1998. 183 с.
5. Федеральный Закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://zakon-obobrazovanii.ru/> (дата обращения: 1.02.2025).

ОТ ТРАДИЦИОННОГО К ЦИФРОВОМУ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ПЛАТФОРМ

Хусаинов Булат Раисович,

старший преподаватель кафедры высшей математики, моделирования и анализа данных,
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова
г. Казань, Россия
bhusainov@ieml.ru

Аннотация. В статье рассматривается процесс цифровизации образования как ключевой тренд современной образовательной системы. Анализируются понятие и сущность цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) на основе определений ФГОС, Министерства просвещения РФ и ЮНЕСКО. Выделены основные характеристики ЦОР: интерактивность, доступность, масштабируемость, мультимедийность и персонализация. Описаны подходы к интеграции цифровых ресурсов в образовательный процесс, включая смешанное обучение и модель «перевернутого класса».

Представлен обзор популярных систем управления обучением (LMS) в 2024 году: Moodle, Google Classroom и ЯКласс, а также платформ с малыми образовательными курсами

(Coursera, edX, Udemy, Stepik). Обозначены основные проблемы внедрения ЦОР: технические ограничения, недостаточная цифровая компетентность педагогов, вопросы мотивации учащихся и цифровое неравенство.

Определены перспективные направления развития цифровых образовательных технологий, включая VR/AR, big data и искусственный интеллект. Подчеркивается необходимость комплексного подхода к цифровой трансформации образования, сочетающего развитие инфраструктуры, подготовку кадров и создание качественного контента. Делается вывод о неизбежности цифровизации как сложного, но перспективного процесса, требующего совместных усилий всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровые образовательные ресурсы, электронное обучение, системы управления обучением, смешанное обучение, цифровые технологии в образовании

FROM TRADITIONAL TO DIGITAL: ANALYSIS OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND PLATFORMS

Khusainov Bulat Raisovich

Senior Lecturer, Department of Higher Mathematics, Modeling and Data Analysis,
Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia
bhusainov@ieml.ru

Abstract. The article examines the digitalization of education as a key trend in the modern educational system. It analyzes the concept and essence of digital educational resources (DER) based on definitions from the Russian Federal State Educational Standard (FGOS), the Ministry of Education of the Russian Federation, and UNESCO. The main characteristics of DER are identified: interactivity, accessibility, scalability, multimedia, and personalization. Approaches to integrating digital resources into the educational process are described, including blended learning and the "flipped classroom" model.

An overview of popular learning management systems (LMS) in 2024 is provided: Moodle, Google Classroom, and YaKlass, as well as platforms with small educational courses (Coursera, edX, Udemy, Stepik). The main challenges of DER implementation are outlined: technical limitations, insufficient digital competence among educators, student motivation issues, and the digital divide.

Promising directions for the development of digital educational technologies are identified, including VR/AR, big data, and artificial intelligence. The article emphasizes the need for a comprehensive approach to digital transformation in education, combining infrastructure development, staff training, and the creation of high-quality content. It concludes that digitalization is an inevitable, though complex, process that requires collaborative efforts from all participants in the educational process.

Keywords: education digitalization, digital educational resources, e-learning, learning management systems, blended learning, digital technologies in education

Цифровизация образования – один из ключевых трендов современности. Современный человек существует в условиях постоянно меняющейся среды и новых форм взаимодействия. Классические методы обучения постепенно уступают место цифровым образовательным ресурсам или трансформируются в нечто новое.

Цифровые образовательные ресурсы трансформируют образовательное пространство. Они затрагивают ключевые аспекты образовательной деятельности, включая коммуникацию между участниками учебного процесса, мониторинг и оценку знаний [3].

Согласно ФГОС, цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – это информационные объекты (тексты, изображения, аудио- и видеоматериалы, интерактивные модели и т. д.),

предназначенные для использования в образовательном процессе и реализованные в электронной форме, доступной для воспроизведения с помощью компьютеров и других цифровых устройств [1].

Министерство просвещения РФ дает определение ЦОР как совокупность учебных материалов, представленных в электронной форме, которые включают текстовые, графические, аудио-, видео- и мультимедийные компоненты, предназначенные для поддержки образовательного процесса и обеспечивающие возможность их использования в различных формах обучения [2].

Юнеско дает свое определение ЦОР как материалы, инструменты и платформы, созданные в цифровой среде, которые поддерживают обучение, преподавание и оценку знаний, способствуя доступности, гибкости и персонализации образовательного процесса [5].

Проведенный анализ существующих определений показывает, что к цифровым образовательным ресурсам следует относить: дидактические материалы, оцифрованные или изначально созданные в электронном формате; специализированные веб-платформы, функционал которых направлен на поддержку образовательных коммуникаций между субъектами педагогического процесса.

Цифровые образовательные ресурсы предназначены для поддержки учебного процесса. Их основные характеристики включают следующие параметры: «интерактивность и наглядность представленных материалов; доступность – возможность использования образовательных ресурсов в любое время и в любом месте; масштабируемость – возможность интегрировать материалы в рамках межпредметных связей из различных источников; мультимедийность – поддержку различных форматов представления информации (аудио, видео, интерактивные приложения); персонализацию – адаптацию образовательного контента с учетом индивидуальных особенностей, познавательных интересов и психофизиологического состояния обучающихся» [4].

В образовательных организациях интеграция ЦОР в образовательный процесс может быть реализована с использованием следующих подходов: смешанное обучение – использование цифровых ресурсов во время традиционных занятий; перевернутый класс – заблаговременное предоставление доступа к электронным ресурсам, а во время очных занятий происходит закрепление практических навыков; использование игровых элементов.

Внедрение цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в учебный процесс сегодня осуществляется преимущественно через системы управления обучением (LMS). Среди наиболее популярных платформ в 2024 году следует выделить:

Moodle – система с открытым исходным кодом (open-source), распространяемая бесплатно. Наличие возможность адаптации и модификации исходного кода позволяет настраивать эту платформу под специфические задачи любого образовательного учреждения. Неудивительно, что более 50 % российских вузов используют именно этот инструмент.

Google Classroom – это облачное решение, входящее в экосистему Google. К преимуществам данной платформы относятся: простота интерфейса и кроссплатформенность, полная интеграция с сервисами Google Документы, наличие встроенного инструмента Meet для организации видеоконференций. Данная платформа является одной из самых популярных систем управления обучением в мире, включая Россию, и ориентирована преимущественно на школьное образование.

ЯКласс – онлайн-платформа, ориентированная на школьное образование. Из особенностей данной платформы можно отметить: большое количество упражнений по школьной программе, автоматическую проверку домашних заданий, вариативность проверочных и контрольных работ. Платформа поддерживает интерес к обучению через игровые и соревновательные элементы. Учителя отмечают поддержку рабочих программ и возможность формирования индивидуальных образовательных траекторий.

Все вышеперечисленное направлено на поддержку обучения, однако существует и другая концепция использования ЦОР. Это платформы с малыми образовательными курсами.

Данные курсы могут охватывать темы, разделы и целые предметные области. Авторами таких курсов выступают ведущие вузы и передовые технологические компании.

Самыми известными платформами являются: Coursera, edX, Udey, Stepik. Все они: являются мультиязычными; содержат большое количество курсов; предлагают как платные, так и бесплатные варианты; включают системы сертификации от всемирно признанных организаций.

Малые образовательные курсы – это неформальные или альтернативные программы обучения, рассчитанные на небольшие группы участников [6].

Применение цифровых образовательных ресурсов сопряжено с рядом вызовов, которые необходимо учитывать при их использовании. К основным проблемам относятся: технические ограничения (отсутствие инфраструктуры, оборудования и доступа в интернет); недостаточный уровень цифровой компетентности преподавателей; качество образовательного контента и его неадаптированность под различные платформы; риски, связанные с утечкой персональных данных; цифровое неравенство [3]. Отдельное место в этом списке занимает задача поддержания мотивации у учащихся. Согласно исследованиям, половина зарегистрированных пользователей никогда не начинают обучение, а из тех, кто начал, только 20-40% доходят до конца. У очных занятий данный показатель значительно выше. Цифровые образовательные ресурсы и онлайн-курсы проще проигнорировать, так как обучающиеся отвечают только перед собой, и обучение всегда можно отложить на потом.

Перспективными направлениями дальнейшего развития ЦОР являются: технологии виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности; использование виртуальных лабораторий, тренажеров и ситуационных сред; технологии больших данных и искусственного интеллекта; использование аналитических данных для подбора образовательного контента и прогнозирования результатов; расширение функционала и популяризация открытых образовательных ресурсов с научно-популярными курсами.

Цифровые образовательные ресурсы становятся неотъемлемой частью современного образования, формируя новую парадигму обучения, которая сочетает в себе гибкость, доступность и системность. Для успешной интеграции ЦОР требуется: развитие технической инфраструктуры; повышение цифровой компетентности работников образования; создание качественного контента. Особое внимание необходимо уделять проблемам мотивации обучающихся, которые остаются одними из ключевых аспектов эффективного применения ЦОР.

Таким образом, цифровизация образования является неизбежным процессом, который представляет собой сложный, но открывающий новые возможности процесс, требующий постоянного мониторинга развития цифровых технологий, их адаптации и включения в образовательную среду. Успех этого процесса зависит от коллективной работы педагогов и обучающихся, разработчиков технологий и органов управления образованием – совместных усилий для создания инклюзивной, эффективной и ориентированной на будущее образовательной системы.

Список литературы

1. Ахметова Д. З., Тимирясова А. В., Челнокова Т. А. [и др.] Коммуникативная культура педагога и руководителя в цифровую эпоху. Казань: Познание, 2023. 188 с. ISBN 978-5-8399-0811-6. EDN KNRZJQ.
2. Гуркина Т. И. Неформальное образование взрослых: теория и практика. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2018. 256 с.
3. Паранина Н. А. Педагогическая технология развития медиакультуры студентов в системе дистанционного обучения / Н.А. Паранина // Вектор науки Тольятинского государственного университета. 2014. № 1. С. 252-256.
4. Паранина Н. А. Медиаобразование как средство развития медиакультуры студентов / Н.А. Паранина // Педагогическое образование и наука. 2014. № 1. С. 80-83.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 15.07.2024).

6. Министерство просвещения РФ. Методические рекомендации по использованию цифровых образовательных ресурсов. URL: <https://edu.gov.ru> (дата обращения: 15.07.2024).

7. UNESCO. Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education. URL: <https://unesdoc.unesco.org> (дата обращения: 15.07.2024).

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ КРЕАТИВНЫХ ИНДУСТРИЙ: СУЩНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ

Шаймиева Эльмира Шамилевна,

доктор экономических наук, доцент,

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

shaimieva@ieml.ru

Аннотация. В статье рассматриваются научно-теоретические, научно-практические аспекты реализации инклюзивных практик креативных индустрий. Рассмотрены: понятийный аппарат («инклюзивные креативные практики», «инклюзивная культура», инклюзивные творческие лаборатории); практики Агентства стратегических инициатив, Федерального проекта «Придумано в России» за период 2021–2024 г.

Ключевые слова: инклюзивные творческие лаборатории, инклюзивная практика, креативные индустрии

INCLUSIVE PRACTICES OF CREATIVE INDUSTRIES: THE ESSENCE OF IMPLEMENTATION

Shaimieva Elmira Shamilevna,

Doctor of Economics, Associate Professor

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Kazan, Russia

Abstract. The article examines the scientific, theoretical and scientific-practical aspects of the implementation of inclusive practices of creative industries. The following conceptual framework is considered ("inclusive creative practices", "inclusive culture", inclusive creative laboratories); practices of the Agency for Strategic Initiatives, the Federal project "Invented in Russia" for the period 2021–2024.

Keywords: inclusive creative laboratories, inclusive practice, creative industries

Введение

В исследовании рассматриваются вопросы, связанные с реализацией инклюзивных практик креативных индустрий в российском экономическом пространстве. Учитывая роль креативных индустрий как драйвера экономик регионов, необходимо рассматривать креативные индустрии как сферу вовлечения: совершеннолетних граждан с инвалидностью, ограничениями по здоровью (ОВЗ), дошкольников с инвалидностью и/или ОВЗ, а также участников специальной военной операции (СВО) как составляющую «инклюзивного подхода к обучению участников СВО и их детей». Площадки развития креативных индустрий в регионах на основе инклюзивных практик рассматриваются в работе как пример реализации педагогического подхода «Обучение служением», предполагающий вовлечение активной молодежи, в том числе, обучающейся молодежи в образовательных организациях различных уровней образования и направлений подготовки, в социальные практики регионов, в частности, в сфере креативных индустрий. Процессу вовлечения содействует активная региональная практика наставничества, включающая деятельность специалистов из области образования и/или трудовой, бизнес-деятельности, имеющих опыт в области креатив-

ных индустрий и обладающих педагого-психологическими компетенциями для длительного общения с наставляемыми лицами.

Изложение основного материала исследования

В настоящей работе поставлены следующие цели исследования: исследование понятийного аппарата инклюзивных практик в сфере креативных индустрий применительно к российскому экономическому пространству; исследование участников данного процесса на основе анализа их деятельности; развитие форматов реализации инклюзивных практик креативных индустрий, с уточнением участников процесса.

Понятие «инклюзивные креативные практики» в научный оборот в российском образовательном пространстве введено Мацукевич О. Ю., Ярошенко Н. Н. В своей работе 2022 г. авторы раскрывают содержание данного понятия в следующих аспектах: во-первых, это «...создание новых креативных продуктов людьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью...»; во-вторых, – это «...формирование на принципах инклюзии коммуникативного и деятельностного пространства, равнодоступного и открытого для всех, а не только для инвалидов...» [1. С. 136]. Развитие инклюзивных креативных практик в российском пространстве культуры авторы рассматривают на методологической основе социально-культурного подхода, понимаемого как «...социально-культурная реабилитация и проектирование современных арт-пространств ...» [1. С. 135]. Под «практиками» авторы понимают «набор форм и форматов», используемых для развития данной социально-культурной реабилитации и проектирования современных арт-пространств. Согласно авторам, процесс социально-культурной реабилитации инвалидов включает в себя развитие негосударственного сектора реабилитации, «...распространение новых реабилитационных технологий и средств реабилитации, активизация роли семьи в реабилитации инвалида; внедрение специализированных форм подготовки реабилитологов...» [1. С. 136].

Процесс развития инклюзивных практик, в том числе, в сфере креативных индустрий, находится в фокусе деятельности «Агентства стратегических инициатив» (АСИ), компании – «агента изменений», «...работающей вместе с лидерами над масштабными инициативами и объединяющей усилия общества, бизнеса и государства...» [2]. С 2023 г. АСИ развивает конкурс по программе «Открыто для всех», который позволяет некоммерческим организациям, организациям системы государственного и муниципального управления разработать проекты, предназначенные для граждан с инвалидностью, ОВЗ, по следующим направлениям: универсальный дизайн, «...корпоративная политика, инклюзивные IT решения, инклюзивный туризм, инклюзивное лидерство (личные истории и достижения людей с инвалидностью, способные вдохновлять и поддерживать других); сопровождение студентов и выпускников с инвалидностью при трудоустройстве (организуется при поддержке Минобрнауки России; клиентоориентированные маршруты и практики по восстановлению способностей людей с инвалидностью и детей-инвалидов, сопроводительные программы реабилитации (организуется при поддержке Минтруда России); социальный промышленный дизайн протезов нижних конечностей (организуется при участии Центра поддержки и развития социальных проектов «Контуров возможностей», заявки принимают от физических лиц)...» [2].

Взаимодействие данных номинаций конкурса АСИ с креативными индустриями представлено в табл. 1.

**Номинации инклюзивных практик «Агентства стратегических инициатив»,
2023-2024 гг.: взаимодействие с креативными индустриями, реализация**

Номинации инклюзивных практик АСИ	Взаимодействие с креативными индустриями		Реализация	
	Код ОКВЭД	Наименование вида экономической деятельности по ОКВЭД 2	Формат реализации	Участники процесса реализации
1. Универсальный дизайн	74.10	Деятельность, специализированная в области дизайна	офф-лайн работа: системы реабилитации, ИТЛ; он-лайн-работа	гражданин с ОВЗ и/или инвалидностью, руководители учреждения культуры, руководители ИТЛ, наставники ИТЛ, волонтеры
2. Корпоративная политика	70.21	Деятельность в сфере связей с общественностью		
3. Инклюзивные IT решения	62.01	Разработка компьютерного программного обеспечения		
	63.12	Деятельность web-порталов		
4. Инклюзивный туризм	79.90.22	Деятельность самостоятельных экскурсоводов и гидов по предоставлению экскурсионных туристических услуг		
5. Инклюзивное лидерство (личные истории и достижения людей с инвалидностью, способные вдохновлять и поддерживать других),	70.21	Деятельность в сфере связей с общественностью		
6. Сопровождение студентов и выпускников с инвалидностью при трудоустройстве (организуется при поддержке Минобрнауки России)*а	-	-	-	-
7. Клиентоориентированные маршруты и практики по восстановлению способностей людей с инвалидностью и детей-инвалидов)*а	-	-	офф-лайн работа: системы реабилитации, ИТЛ, волонтеры;	гражданин с ОВЗ и/или инвалидностью, руководители учреждения культуры, руководители ИТЛ, наставники ИТЛ, волонтеры
8. Социальный промышленный дизайн протезов нижних конечностей (организуется при участии Центра поддержки и развития социальных проектов «Контур возможности», заявки принимаются от физических лиц)*	74.10	Деятельность, специализированная в области дизайна	он-лайн-работа	

* – номинации 2024 г.; а-требуется уточнение содержания для классифицирования по взаимодействию с креативными индустриями; ИТЛ – инклюзивные творческие лаборатории.

Источник: на основе [2, 3].

Становится очевидным, что номинации конкурса инклюзивных практик АСИ «Открыто для всех» находятся в сфере креативных индустрий согласно собирательной классификационной группировке видов экономической деятельности в области деятельности творческих (креативных) индустрий на основе Общероссийского классификатора видов экономической деятельности (ОКВЭД, табл. 1). Необходимо отметить, что форматами реализации инклюзивных практик креативных индустрий – как для номинации конкурса АСИ, так и в целом в практике жизнедеятельности гражданина с ОВЗ и/или инвалидностью, имеющими творческие компетенции, могут быть офлайн и он-лайн-деятельность. В случае онлайн деятельности данному гражданину необходимо (со стороны организаторов инклюзивной практики): во-первых, обеспечение соответствующим он-лайн оборудованием, что является отдельным организационно-управленческим аспектом; во-вторых, обеспечение наставником-специалистом сферы креативных индустрий, готовым работать в он-лайн формате. Данный наставник должен обладать компетенциями: в сфере креативных индустрий (здесь имеется в виду конкретный вид деятельности согласно ОКВЭД), а также компетенциями в области взаимодействия с гражданами с ОВЗ и/или инвалидностью, включая возрастные аспекты (дошкольники, пожилые граждане). Данные наставники способны оказать поддержку наставляемому (или группе наставляемых лиц) как с отбором, подбором идеи их проекта в области креативных индустрий, так и советами по практическому применению выбранной идеи проекта, ее реализации в социо-культурном пространстве.

Предположительно, отдельные группы волонтеров региона, соответствующие выше упомянутым требованиям наставников, могут оказать поддержку на определенном этапе для развития инклюзивных практик в сфере креативных индустрий. Расширенный перечень участников процессов реализации инклюзивных практик креативных индустрий способствует развитию педагогического подхода «Обучение служением» как актуальной формы вовлечения активной молодежи в социальные практики регионов, в частности, в сфере креативных индустрий.

В работе Мацукевич О. Ю., Ярошенко Н. Н. исследуется опыт развития инклюзивных творческих лабораторий (ИТЛ), реализуемого в рамках Федерального проекта «Придумано в России» (инициатор – Министерство культуры РФ, с 2021 г по 2024 г. функционирует 90 ИТЛ в 85 российских регионах, целевой показатель к 2025 г. – 300 ИТЛ). Необходимо отметить, что данные ИТЛ отражены в табл. 1 [4]. Авторы критически исследуют отдельные положения развития ИТЛ с учетом следующих моментов: 1. Учет особенностей гражданина с инвалидностью и ОВЗ, что может отразиться на открытии собственного дела, на основе выявленных творческих навыков; 2. Монетизация креативного продукта как источника дохода инвалидов: необходимость развития форм государственно-частного партнерства в данной сфере; 3. «...Доступность среды, профессиональная компетентность сотрудников не всегда соответствует требуемому уровню базовых компетенций при творческом взаимодействии с посетителями, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность (в частности, ментальные расстройства)...» [1. С. 138]. Необходимо отметить, что участниками данных ИТЛ могут быть и дошкольники с инвалидностью и/или ОВЗ, а также участники специальной военной операции (СВО) как составляющая «инклюзивного подхода к обучению участников СВО и их детей» [4].

В исследовании Пахомовой Е.А., Казакова Е.О., авторы, отмечая значение социокультурной реабилитации граждан с ОВЗ и/или инвалидностью, ИТЛ рассматривают с позиции двух категорий, отражающих благополучие общества, качество жизни населения: во-первых, это культурная социализация и, во-вторых, социально-экономическая интеграция людей с инвалидностью [5]. Авторами исследуется понятие «инклюзивная культура» как составляющая культуры социума, прав гражданина, защищенная «...международными и российскими нормативными правовыми актами...» [5. С. 261]. Авторы отмечают формирование перечня критериев, которым должны соответствовать учреждения культуры для организации на их базе ИТЛ. Исследуя данные ИТЛ как «инновации» в сфере культуры, авторы отмечают их гуманный, человекоцентричный характер.

Выводы

В завершении исследования необходимо сделать следующие выводы: а) в работе рассмотрены научно-теоретические понятия исследуемой темы, а именно «инклюзивные креативные практики», авторы понятия, его содержания – Мацукевич О. Ю., Ярошенко Н. Н.; «инклюзивная культура», авторы понятия – Пахомова Е.А., Казакова Е.О.; инклюзивные творческие лаборатории; б) в работе исследована инклюзивная практика креативных индустрий в деятельности АСИ: конкурс по программе «Открыто для всех» (2023-2024 гг.), реализация Федерального проекта «Придумано в России» (инициатор – Министерство культуры РФ, с 2021 г по 2024 г.); в работе сформировано понимание взаимодействия конкурсов по программе «Открыто для всех» с креативными индустриями на основе ОКВЭД; представлены результаты по развитию ИТЛ в российском экономическом пространстве; в работе уточнены участники инклюзивных практик в сфере креативных индустрий, которые – потенциально – могут быть участниками конкурса «Открыто для всех» АСИ (граждане с ОВЗ и/или инвалидностью, руководители учреждения культуры, руководители ИТЛ, наставники ИТЛ, волонтеры), а также форматы реализации данной активности (офлайн работа: системы реабилитации, ИТЛ, волонтеры; онлайн-работа). Уточнение данных аспектов будет способствовать развитию педагогического подхода «Обучение служением», с вовлечением молодежи в социальные практики регионов, в частности, в сфере креативных индустрий, созданию новых направлений в развитии волонтерского движения в регионах, на базе образовательных организаций различных уровней образования и направлений подготовки. Реализация педагогического подхода «Обучение служением» в сфере креативных индустрий способствует развитию активной гражданской позиции обучающихся, в том числе с инвалидностью и ОВЗ, при активной наставнической поддержке, выражая общее стремление к формированию единого культурного пространства на основе традиционных духовных ценностей, реализуемых через конкретные инклюзивные практики в регионах.

Список литературы

1. Мацукевич О.Ю., Ярошенко Н.Н. Инклюзивные креативные практики в развивающем пространстве российской культуры // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2022. №5 (109). С. 133-141. URL: <http://doi.org/10.24412/1997-0803-2022-5109-133-141> (дата обращения 06.02.2025).
2. АСИ запускает отбор инклюзивных практик // Агентство стратегических инициатив. URL: <https://asi.ru/news/200455/> (дата обращения 06.02.2025).
3. Приказ об утверждении собирательной классификационной группировки видов экономической деятельности в области деятельности творческих (креативных) индустрий на основе Общероссийского классификатора видов экономической деятельности (ОКВЭД 2) ОК 029-2014 (КДЕС Ред. 2) // Утверждена приказом Министерства культуры РФ от 20.10.2023 № 2931. URL: <https://base.garant.ru/408100009/> (дата обращения 06.02.2025).
4. Инклюзивные творческие лаборатории в России // Министерство культуры РФ. URL: <https://www.culture.ru/s/inklyuzivnye-tvorcheskiye-laboratorii-rossii/> (дата обращения 06.02.2025).
5. Пахомова, Е. А. Инклюзивная творческая лаборатория как инновация в деятельности современных организаций культуры / Е. А. Пахомова, Е. О. Казаков // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 64. С. 259-268. DOI 10.31773/2078-1768-2023-64-259-268.

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шакирова Ника Константиновна,

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

NIKASAKIROVA@GMAIL.COM

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития читательской грамотности у младших школьников, которая является ключевым звеном в формировании успешного обучения и общего развития детей. В условиях современного образовательного процесса читательская грамотность выходит за рамки простого механического владения чтением, обретая важные аспекты критического мышления и умения анализировать информацию.

Ключевые слова: младшие школьники, инклюзивное образование, читательская грамотность, литература, воображение

DEVELOPMENT OF READER LITERACY OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Shakirova Nika Konstantinovna,

Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasova

Kazan, Russia

NIKASAKIROVA@GMAIL.COM

Abstract. The article examines the problem of developing reading literacy in primary school students, which is a key link in the formation of successful learning and overall development of children. In the context of the modern educational process, reading literacy goes beyond simple mechanical reading skills, acquiring important aspects of critical thinking and the ability to analyze information.

Key words: primary school students, inclusive education, reading literacy, literature, imagination

Читательская грамотность является одной из основополагающих компетенций, необходимых для успешного обучения и социальной адаптации младших школьников. В современном мире, где объем информации стремительно увеличивается, важность умения анализировать, интерпретировать и критически оценивать текст только возрастает. Таким образом, развитие читательской грамотности с раннего возраста становится важной задачей для нашей образовательной системы.

По данным исследования А. В. Горбуновой, читательская грамотность, в общем, можно определить как необходимость заниматься чтением для успешной социализации, дальнейшего образования и саморазвития [1]. Это не просто навык, а целая база, которая помогает нам адаптироваться к окружающему миру, учиться и развиваться как личности. Чтение становится важным инструментом для того, чтобы лучше понимать информацию и расширять свои горизонты. Читательская грамотность – это ключевой компонент образовательного процесса, и школа играет важную роль в ее формировании.

Таким образом, школа сталкивается с задачей пробуждения интереса к осознанному чтению литературы, что служит основным средством формирования и развития личности ученика. Как в своем исследовании отмечают Д. А. Новоселова, Ф. А. Саглам, литературные произведения помогают не только научить школьников читать, но и развивать умение рефлексировать над содержанием прочитанных текстов [2]. Это важно, потому что позволяет детям осмысливать сюжеты, анализировать персонажей и глубже понимать идеи, заложенные в литературе. Такой подход помогает им формировать критическое мышление и развивать свое восприятие окружающего мира.

Младшим школьникам очень важно развивать воображение и критическое мышление, чтение книг в таком случае становится наилучшим вариантом. Как отмечают в своей статье

Л. Э. Хакимова, Ф. А. Саглам, Воображение можно рассматривать как процесс, благодаря которому мы превращаем свои представления о реальной действительности в нечто новое [5]. Это значит, что наше воображение берет существующие идеи и образы и создает на их основе что-то оригинальное. Такой процесс помогает нам мыслить креативно и находить новые решения для различных задач.

При этом, в своем исследовании В. Н. Сарандаева подчеркивает, что в младшем школьном возрасте основным видом деятельности становится учебная, и игровая деятельность отходит на второй план. В результате этого ребенок начинает воспринимать мир не так ярко и насыщенно, как это было в дошкольном возрасте [4]. Игры, которые раньше приносили море эмоций и впечатлений, уходят на задний план, и вместо этого приходит больше серьезных забот и обязательств, что может немного затмить зрелище и радость от окружающего мира. Чтение книг действительно очень важно для развития воображения у младших школьников. Оно помогает детям создавать ментальные образы, переноситься в разные миры и погружаться в увлекательные истории. Кроме того, чтение развивает эмпатию – способность понимать чувства других и смотреть на вещи с их точки зрения.

Также оно способствует творческому мышлению и формирует навыки анализа, что очень полезно для учебы. И, конечно, читая книги, дети расширяют свой словарный запас. Таким образом, чтение не только помогает им лучше понимать окружающий мир и развивать полезные навыки, но и закладывает прочный фундамент для их будущего креативного и социального роста.

Не менее важно то, что читательская грамотность имеет значительное влияние на школьную адаптацию младших школьников. В своем исследовании Ф. А. Саглам, А. И. Skorobogatova, Н. В. Ванюхина отмечают, что адаптация ребенка к школе – это не что-то, что происходит за день или два. Этот процесс может занять много времени и требует значительных усилий от организма и психики ребенка. На начальных этапах обучения многие первоклассники сталкиваются с разными проявлениями стресса: некоторые становятся слишком активными, а другие, наоборот, заторможенными. У них может возникать раздражительность, снижаться аппетит, ухудшаться сон и увеличиваться утомляемость. Эти реакции вполне естественны и возникают из-за изменений в их привычной жизни [3]. Развитие читательской грамотности играет ключевую роль в том, чтобы дети могли справляться с академическим давлением. Оно помогает развивать социальные навыки, учит организованности мышления и повышает самостоятельность в учебе, что очень важно. Кроме того, хороший уровень читательской грамотности мотивирует детей к обучению и дает им уверенность в себе.

Таким образом, работа над читательской грамотностью – это не просто полезное умение, а действительно важный аспект, который помогает подготовить детей к успешной адаптации в школе. Это также формирует их будущее как уверенных и самостоятельных учеников, готовых к новым вызовам.

Развитие читательской грамотности действительно очень важно, особенно в контексте инклюзивного образования. Инклюзивное образование часто понимается как обучение детей с ОВЗ в массовых школах. Однако данный вид образования – это метод развития общего образования, делающий обучение доступным для всех, он позволяет менять и использовать методы подходящие для детей с особыми потребностями. В данном случае, развитие читательской грамотности может помочь в ряде ключевых задач детей младшего возраста.

Среди подобных задач важное место занимает социализация детей с ОВЗ. Чтение книг помогает развивать такие навыки как эмпатия, понимание своих и чужих чувств, улучшает умение сотрудничать друг с другом. Для детей с ограниченными возможностями это особенно важно, так как зачастую они становятся объектом травли и насмешек, а чтение в коллективе помогает формировать межличностные дружеские взаимоотношения в группе сверстников.

Чтение художественной литературы, анализ текста и поведения героев в различных ситуациях формирует критическое мышление, дает возможность использовать информацию в различных ситуациях, развивает воображение и творческие навыки. Это не менее важные задачи для данного возраста, так как с поступлением в школу все меньше используются иг-

ры, на их месте теперь учеба, поэтому развитие вышеперечисленных навыков помогают адаптироваться к школе большому количеству детей, в том числе и детей с ОВЗ.

Внедрение уроков или дополнительных занятий по читательской грамотности помогает учителю создать необходимую обстановку, в которой каждый ребенок будет чувствовать себя частью дружного коллектива. Для более плодотворной работы необходима подходящая атмосфера, для детей важно отсутствие негативных эмоций, чувство защищенности и поддержки. Интеграция подобных уроков на постоянной основе способствует формированию толерантного отношения и терпимости к психофизиологическим особенностям одноклассников, желания помогать и взаимодействовать.

Таким образом, развитие читательской грамотности способствует в среде инклюзивного образования, помогает не только школьникам, но и педагогам. Когда мы развиваем читательскую грамотность, мы не просто учим детей читать – мы открываем им двери в мир знаний, возможностей и бесконечных идей.

Список литературы

1. Горбунова, А. В. Педагогические технологии развития читательской грамотности у младших школьников / А. В. Горбунова // Актуальные вопросы науки 2024: сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 25 января 2024 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2024. С. 133-136. EDN KDBIUS.

2. Новоселова, Д. А. Педагогические технологии развития поэтического творчества младших школьников / Д. А. Новоселова, Ф. А. Саглам // Актуальные вопросы общества, науки и образования: сборник статей X Международной научно-практической конференции, Пенза, 15 января 2024 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. С. 179-183. EDN KDAVSC.

3. Саглам, Ф. А. Organization of educational environment of a child as a means of preventing school disadaptation / Ф. А. Саглам, А. И. Скоробогатова, Н. В. Ванюхина // Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: материалы Третьей международной научно-практической конференции, Казань, 26–27 марта 2015 года. Казань: Издательство «Познание», 2015. Р. 100-103. EDN YQNWCH.

4. Сарандаева, В. Н. Развитие креативного мышления младших школьников / В. Н. Сарандаева // Молодой ученый: сборник статей V Международной научно-практической конференции. В 2 частях, Пенза, 23 января 2024 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2024. С. 145-147. EDN OSXIWG.

5. Хакимова, Л. Э. Роль воображения в творческой деятельности младших школьников / Л. Э. Хакимова, Ф. А. Саглам // Тенденции и закономерности развития современного российского общества: экономика, политика, социально-культурная и правовая сферы: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чистополь, 20 апреля 2017 года. Чистополь: Издательство «Познание», 2017. С. 126-127. EDN ZREZVR.

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ СУБЪЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Шулаева Марина Владимировна,

кандидат психологических наук

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

mshulaeva@chl.ieml.ru

Терещенко Нина Геннадьевна,

кандидат психологических наук, доцент

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

tereshenko@chl.ieml.ru

Шаймухаметова Светлана Фанусовна,

кандидат психологических наук, доцент

кафедры психологии труда и предпринимательства

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

shaimukhametova@chl.ieml.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования применения механизмов психологической защиты и стратегий совладания со стрессовыми ситуациями на этапе адаптации к обучению лиц в возрасте 55-75 лет. Показаны достоверные различия в их использовании мужчинами и женщинами. Мужчины выбирают активные стратегии поведения в проблемно-стрессовой ситуации. Женщины чаще выбирают пассивные стратегии поведения, чаще избегают проблемных ситуаций, отступают от намеченных целей.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, копинг-стратегии, возраст

COPING STRATEGIES AND MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL DEFENSE OF SUBJECTS OF TRAINING OF THE OLDER GENERATION

Shulaeva Marina Vladimirovna,

PhD

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov,

Kazan, Russia

mshulaeva@chl.ieml.ru

Tereshchenko Nina Gennadievna,

PhD, Associate Professor,

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

tereshenko@chl.ieml.ru

Shaimukhametova Svetlana Fanusovna,

PhD, Associate Professor,

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov

Kazan, Russia

shaimukhametova@chl.ieml.ru

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the use of psychological defense mechanisms and coping strategies with stressful situations at the stage of adaptation to learning in people aged 55-75 years. The study obtained reliable differences in their use by men and women. Men choose active behavior strategies in a problem-stressful situation. Women more often choose passive behavior strategies, more often avoid problem situations, and retreat from their intended goals.

Key words: psychological defense mechanisms, coping strategies, age

Инновационное развитие образовательной системы расширило категорию субъектов образования и ввело в состав обучающихся лиц всех периодов зрелости [4]. В связи с этим наука об обучении человека «педагогика» вводит в свой состав отраслей дополнительный раздел, который получает название «андрогогика» (или образование взрослых), и который разрабатывает принципы обучения для данной возрастной категории. Приоритетами профессионального образования становятся личностно-ориентированный и инклюзивный подходы в создании образовательной и обучающей среды и организации процесса обучения взрослых. По данным Российской газеты количество учащихся в возрасте 50+ с 2019 года в России выросло до 30%, так как в настоящее время в России реализуется Федеральный проект «Старшее поколение» национального проекта «Демография».

Обучающиеся в возрасте 50+ это люди, имеющие накопленный жизненный и профессиональный опыт и знания, со стремлением остаться в значимых видах деятельности, позволяющих удовлетворить потребности культурной, творческой и интеллектуальной направленности. Это те, кто уже прошли кризис середины жизни и произвели внутреннюю «ревизию» собственных состояний (эмоционально-волевых, ценностных, психофизиологических) психического, физического, ментального здоровья, видов собственного акмеазвития. Они имеют ключевые потребности в расширении познавательных интересов, реализации накопленного опыта, а также передаче его. Отмеченные особенности позволяют прожить им данный возрастной период продуктивно и творчески [5].

Вхождение в образовательную среду, как известно, всегда сопровождается необходимостью адаптации и приспособления к ней. Период адаптации может быть сопряжен с возрастанием эмоционального дискомфорта личности, ее внутренней напряженности. Средствами снятия психического напряжения, устранения травмирующих факторов, факторов фрустрации, тормозящих активность поведения, мешающих активному взаимодействию со средой, могут выступать механизмы психологических защит и копинг-стратегии, актуализирующихся как ответная реакция психики в это время.

Взаимодействие субъектов образовательного процесса в период обучения, особенно на этапе адаптации, требует понимание и учета ее участниками данных личностных особенностей для эффективного и экологичного общения, что и требует обращения к изучению копинг-стратегий и механизмов психологических защит обучающихся.

Механизмы психологической защиты в психологии рассматриваются как бессознательные ответы на фрустрирующую ситуации. Их психологическое предназначение в защите «эго» личности от воздействия «повреждающих факторов» (конфликтов, переживаний, реальных и мнимых угроз и т. д.), актуализирующих стрессовую ситуацию. Инструментом решения и выхода из стрессовой ситуации выступает преодолевающее поведение (копинг-стратегия), помогающее поддержать адаптацию в психосоциальных условиях [1, 2].

Исследование проводилось в вузах г. Набережные Челны. В состав выборки вошли 50 человек в возрасте 55-75 лет, получающие образование. Исследование проводилось в начале обучения – в период адаптации. Были использованы методики: «Индекс жизненного стиля» (Келлерман Плутчик) и «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Д. Амирхан) [3].

Полученные результаты демонстрируют, что обучающиеся используют всю палитру механизмов и копинга в своем поведении. Далее результаты анализировались с учетом полового деморфизма, и были установлены достоверные различия в применении защитных механизмов и копинга для мужчин и женщин.

В ситуациях учебного процесса при возникновении угрозы личности женщины неосознанно чаще используют механизмы: отрицание (52 и 20 %) и регрессию (46 и 20 %). Это может проявиться во взаимодействии с преподавателем, когда обучающийся конфиденциально сообщает преподавателю о своих волнениях, неуверенности, ищет поддержки, понимания, сопереживания, или «упрощения» академических требований.

Обучающиеся мужчины данного возраста неосознанно реализуют механизмы: компенсации (66 и 33 %) и замещения (60 и 26 %). Во-первых, возможно, что само обращение к обучению может быть вызвано механизмом компенсации других сфер, в которых наблюда-

ются трудности. Во-вторых, в учебном взаимодействии механизм компенсации может быть проявлен предпочтением выполнения одних заданий другими. Реализация механизма замещения может быть продиктована необходимостью перевода пока «неизвестной», сложной для них, «научнообразной» для обучающегося терминологии, в понятный, доступный для них язык для понимания, осмысления и запоминания.

В использовании копинг-стратегий у мужчин по сравнению с женщинами в возрасте 55-75 лет отмечается более широкая палитра активных путей адаптации, направленных на разрешение учебных проблем (40 и 28 %) в условиях различных видов организации учебного процесса (лекции, семинара, контроля, итоговой аттестации). Обучающиеся акцентируют внимание на учебной задаче, выбирают приемы ее решения, учебные действия, ресурсы для использования.

Выявлены достоверные различия (при $P \leq 0,05$) в применении стратегии избегания: женщины чаще стараются уйти от решения проблем, избегают проблем (32 и 20 %). Проявляется данное поведение в избегании выхода из трудной учебной ситуации: отрицании стрессового события, отдалении сроков решения возникшей проблемной ситуации, отвлечении от источника стресса через другие способы (развлечения, мечты, сон и пр.).

Вне зависимости от принадлежности к полу большинство респондентов склонны справляться с трудностями и обращаться за помощью (ищут социальной поддержки) (40 и 40 %), примерами которого являются тесное продуктивное учебное и личное взаимодействие с преподавателем, с сокурсниками и другими участниками образовательного процесса.

Выполненный обзор позволяет сделать следующие рекомендации к организации и реализации учебного процесса и указать на необходимость учета:

- особенностей протекания этапа адаптации обучающихся;
- возрастных и индивидуальных проявлений механизмов защит и копинга;
- основных принципов андрогогики;
- психологической поддержки и взаимопонимания;
- связи теоретического материала с практическим опытом обучающихся.

Список литературы

1. Винокурова, И. С., Драпак, Е. В. Роль защитных механизмов в благополучии личности // Ярославский психологический вестник. 2018. № 1(40). С. 26–28.
2. Дубоделова, О. А. Копинг-поведение и уровень психологического благополучия в период взрослости // Векторы психологии – 2020: Психолого-педагогическое сопровождение личности в современной образовательной среде: международная научно-практическая конференция, Гомель, 25 июня 2020 года. Гомель: Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины, 2020. С. 252–255.
3. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / под ред. Л. И. Вассермана. СПб.: Питер, 1999. 49 с.
4. Хоронько, Л. Я., Цквитария, Т. А., Манукян, И. В. Образование взрослых в контексте программ ЮНЕСКО // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-vzroslyh-v-kontekste-programm-yunesko> (дата обращения: 21.02.2025).
5. Юсупов, И.М. Психология позднего возраста. Казань: Познание, 2013. 232 с.

ИНКЛЮЗИЯ VS. ИНТЕГРАЦИЯ: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ КАЗУЗ

Юсупова Александра Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский федеральный университет

Казань, Россия

alex.yusupova@mail.ru

Ратнер Фаина Лазаревна,

доктор педагогических наук, профессор

Казанский федеральный университет, Казань, Россия

faina.ratner@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются понятия «инклюзия» и «интеграция» с позиций эволюции инклюзивного образования. Показано, что понятие «интеграция», появившееся ранее «инклюзии», обозначает различные примеры включения детей с ограниченными возможностями в социум: наряду с ограниченными формами интеграции известны примеры полноценной интеграции/инклюзии, получившей научно-теоретическое обоснование и продемонстрировавшей успешную практическую реализацию (интеграционная модель Т. Хелльбрюгге). На основе обобщения историко-педагогических и сущностных характеристик двух понятий обсуждается целесообразность расширения понятийного аппарата для описания интеграционных и инклюзивных процессов в сфере образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интегрированное обучение, педагогическая интеграция

INCLUSION VS. INTEGRATION: TERMINOLOGICAL CASUS

Yusupova Alexandra Yurievna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Kazan Federal University

Kazan, Russia

alex.yusupova@mail.ru

Ratner Faina Lazarevna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Kazan Federal University, Kazan, Russia

faina.ratner@yandex.ru

Abstract. The article analyzes the concepts of "inclusion" and "integration" from the perspective of the evolution of inclusive education. It demonstrates that the concept of "integration," which emerged before "inclusion," refers to various approaches to the inclusion of children with disabilities in society: alongside limited forms of integration, there are well-known examples of full integration/inclusion that have received scientific-theoretical justification and have demonstrated successful practical implementation (the integration model by T. Hellbrügge). Based on a synthesis of historical-pedagogical and essential characteristics of the two concepts, the article discusses the appropriateness of expanding the conceptual framework for describing integration and inclusive processes in the field of education.

Keywords: Inclusive education, integrated learning, pedagogical integration

Введение

Инклюзия как обеспечение возможности всем детям получать равный доступ к образованию относится к числу основных прав человека. В частности, в Конвенции ООН о правах инвалидов (2006) закреплена норма об обеспечении инклюзивного образования на всех

уровнях. Однако реализация идеи инклюзии осуществляется в разных странах с переменным успехом, что ставит названную проблему в ряд актуальных задач современного образования.

Очевидно, что между прокламируемой целью и ее практическим воплощением лежит колоссальное поле подготовительной работы не только в области собственно образования, но и в широком круге общественных отношений. Социальные изменения предполагают не только создание системы инклюзивного образования, но и формирование инклюзивного общества, что требует вовлечения гораздо больших общественных институтов. На образовательном уровне еще одной проблемой оказывается неготовность участников к продвигаемым изменениям, в том числе по причине новизны образовательных задач. Однако было бы неверным утверждать, что идея инклюзии нова для педагогики. Эта идея созревала постепенно и озвучивалась задолго до признания международными организациями необходимости осуществлять инклюзивную деятельность. Теоретические идеи инклюзии восходят к XVIII–XIX вв., когда еще не существовало таких терминов, как «инклюзия» или «интеграция». Тем не менее инклюзивные идеи и практики не получали широкого освещения и оставались предметом интереса узкого профессионального круга, а также семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Перечисленные обстоятельства обуславливают актуальность обращения к теме инклюзии в ее сущностном понимании, призванном сделать данную идею доступной для всех участников общественных отношений.

Изложение основного материала исследования

Французский философ-просветитель М.Ж.А.Н. Кондорсе уже во времена Французской революции (XVIII в.) видел будущее за таким образованием, которое будет организовано по возможности на равных и всеобщих условиях, но при этом будет полноценным с позиций каждого индивидуума, а в середине XIX в. французский дефектолог Э. Сеген писал о восстановлении человека в человечестве и восстановлении общих ставших безусловными средств и инструментов воспитания, формулируя, по сути, гуманистический принцип доступа каждого человека к общей системе образования. Эти фактически инклюзивные требования вдохновили ведущих представителей реформаторской педагогики на эксперименты рубежа XIX–XX вв. В свою очередь, реформаторская педагогика получила развитие в интегративных, в том числе, инклюзивных концепциях XX–XXI вв.

Значительный вклад в теоретическое обоснование будущего инклюзивного образования внесли отечественные ученые Г. Я. Трошин, В.П. Кащенко и Л. С. Выготский. В начале XX в. они одними из первых заговорили о социальной природе дефекта и обосновывали важность инклюзивного образования для здорового развития всех детей, предвосхищая своей практикой и теорией дальнейшие инклюзивные эксперименты в мире [1].

Значительные практические шаги в инклюзивном направлении были предприняты в середине XX в. немецким педагогом и педиатром Теодором Хелльбрюгге [2]. Начиная с 1968 г. им был осуществлен один из самых ярких и успешных примеров реализации идеи инклюзии. Речь идет о создании в 1968 году Мюнхенского детского центра, ставшего отправной точкой в современном понимании инклюзии. Правда, сам Т. Хелльбрюгге называл свою идею социальной интеграцией. Его концепция была построена на трех столпах: ранней диагностике, ранней терапии и ранней социальной интеграции детей с нарушениями в развитии. Реализация идеи ранней социальной интеграции осуществлялась посредством функционирования в Мюнхенском детском центре детского сада и школы, работающих по системе М. Монтессори. Т. Хелльбрюгге заново открыл для педагогического сообщества педагогику Монтессори как лечебную педагогику, что позволило успешно осуществить на практике идею совместного воспитания и обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями. Он использовал термин «интеграция», подразумевая под ним «междисциплинарное сотрудничество врачей, педагогов, психологов и других специалистов, комплексный межпредметный подход в обучении», характерный для педагогики Монтессори, а также «социальную интеграцию детей с различными образовательными возможностями в рамках групп детского сада, школьного сообщества, семьи и общества в целом» [2]. При этом «различные

образовательные возможности» подразумевают не только включение детей с ограниченными возможностями в общество здоровых детей. Речь идет, в том числе о создании гетерогенной среды класса, где представлены дети разных возрастов, разных способностей и разных ограничений по здоровью. Такой сложный состав детского коллектива нивелирует расхожий шаблон «здоровый-больной». В таком классе любой ребенок может почувствовать себя как сильным, так и слабым, как опытным, так и новичком. Это переключение ролей оздоравливает атмосферу и дает возможность развития для каждого участника. В целом, можно сказать, что образовательная система, предложенная Хелльбрюгге, является поистине инклюзивной, поскольку, с позиций современного определения, интеграция по Хелльбрюгге не предполагала обособления детей в вспомогательных классах и пр. Однако сам Теодор Хелльбрюгге категорически не принимал термин «инклюзия», полагая, что за сменой понятий стоит лишь политический посыл: термин «инклюзия» пришел из англо-американской среды и довольно агрессивно внедрялся в дискурс европейской образовательной политики.

Что же такое «инклюзия»? Существует целый ряд понятий в области педагогики, связанных с инклюзией: «инклюзивное образование», «инклюзивная педагогика» и другие. Так, согласно определению, представленному, в Большой Российской энциклопедии, «Инклюзивное образование – подход к организации образования, обеспечивающий равный доступ к образованию всех обучающихся, в том числе лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, и заключающийся в создании условий для обучения лиц, имеющих особенности физиологического или психического развития, наравне с другими обучающимися» [3].

«Инклюзивная педагогика», по Г. Биверу, «это совокупность теорий по обучению, воспитанию и развитию, которые исключают навешивание ярлыков и классификаций, берут свое начало в признании прав уязвимых и маргинальных групп людей, выступают в защиту их участия во всех сферах жизни и нацелены на структурные изменения традиционных общественных институтов, которые должны учитывать различия в способностях и потребностях всех участников» [4, с. 341].

Отметим, что не только Т. Хелльбрюгге критично относился к смене понятий. Современные исследователи также отмечают определенную терминологическую предвзятость. Критики отмечают, что понятие «инклюзия» часто позиционируется как более правильная форма «интеграции», а те участники образовательного процесса, которые активно его используют, являются лучшими интеграторами [5]. Таким образом, критики термина «инклюзия» выступают не столько против самого термина, сколько против выхолащивания содержания процессов социальной интеграции, лежащих в основе инклюзии.

Тем не менее термин «инклюзия» пробил себе дорогу и даже получил обоснование своей правомерности, заключающееся в том, что «инклюзия» в отличие от «интеграции» подразумевает включение в систему социальных связей не только людей с ограниченными возможностями, но и всех людей, отличающихся от большинства иными взглядами, образованием, происхождением и пр. Кроме того, чтобы окончательно разграничить «инклюзию» и «интеграцию», последняя была определена как вариант совместного обучения детей с ограниченными возможностями в общей школе со здоровыми детьми, но в отдельных классах. Отметим, что подобный опыт «интеграции» известен в новейшей педагогической истории, однако в корне противоречит идеям Т. Хелльбрюгге – автора идеи «социальной интеграции». Таким образом, стремление позиционировать термин «инклюзия» как более прогрессивный этап в развитии образования фактически оказалось построено на искажении и секуляризации понятия «интеграция».

Чтобы проиллюстрировать данный казус, приведем краткий обзор основных этапов развития инклюзии как общественного и педагогического явления. Основными этапами развития данной идеи называют традиционно эксклюзию, сепарацию, интеграцию и инклюзию. Рассмотрим их подробнее.

Эксклюзия, или исключение, представляет собой такие социальные условия, в которых доступ к системе образования для людей с ограниченными возможностями был полностью закрыт. Этот этап продолжался вплоть до XIX в. и может быть представлен в виде двух ступеней: на первой ступени дети с ограниченными возможностями получали помощь и

поддержку только внутри своей семьи. Так продолжалось до начала индустриализации, когда с ростом городов стал разрушаться уклад жизни в рамках большой семьи. Задача по уходу за детьми с ограниченными возможностями стала постепенно передаваться в руки специализированных учреждений (приюты для бедных и умалишенных) изоляционного толка.

Сепарация, или разделение, сделала обязательным обучение для детей с ограниченными возможностями, дав начало созданию школ, специализированных на различных видах нарушений и патологий. Начало данному этапу первичной поддержки детей с ограниченными возможностями было положено в XIX в. В это время появилось направление лечебной педагогики. Во второй половине XIX в. на основе лечебных и образовательных учреждений начали создаваться закрытые ремесленные общины, где люди с ограниченными возможностями производили простую продукцию для самообеспечения. К концу XIX – началу XX века этап сепарации вошел в наиболее тяжелую фазу, характеризующуюся нетерпимостью и агрессией со стороны общества по отношению к людям с ограниченными возможностями.

Интеграция и нормализация как ключевые процессы социальных преобразований после Второй мировой войны привели к созданию таких областей в теории и практике работы с людьми с ограниченными возможностями, как социальная психиатрия, реабилитация, специальная педагогика. Под интеграцией часто понимают отчасти совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей, т. е. особую поддержку, особое развитие, отдельные учебные планы в рамках отдельных классов общих школ. Таким образом, интеграция детей могла происходить лишь вне собственно учебного процесса; последний сохранял признаки сепарации.

Инклюзия в целом означает, что все дети, в том числе одаренные, обучаются в единой школе для всех детей.

Выводы

Как видим, принятая классификация содержит определенные неточности, требующие уточнений. Интеграция в рамках подобной классификации рассматривается как слишком узкое явление. Пионер социальной интеграции – Теодор Хелльбрюгге – своим успешным экспериментом показал пример подлинной интеграции, предвосхитив идеи инклюзии. Он сформулировал основные принципы, условия, требования к реализации идеи интеграции; доказательно описал преимущества и предупредил о подводных камнях интегрированной работы. Именно поэтому о настоящей интеграции исследователи пишут как о явлении, приравненном к инклюзии: «интеграция/инклюзия». При несоблюдении принципов и требований, предъявляемых к организации интеграционного учебного процесса, возникают всевозможные фальш-форматы, отчасти напоминающие интеграцию, но не дающие искомого результата. В отличие от полноценного формата примеры ограниченной интеграции должны получить соответствующее обозначение («частичная интеграция» или «начальная интеграция»), чтобы не допускать путаницы терминологии и искажения сущности процессов интеграции/инклюзии.

Список литературы

1. Ратнер, Ф. Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупова. [2-е изд.]. М.: ВЛАДОС, 2014. 175 с.
2. Hellbrügge, Th. Klinische Sozialpädiatrie / Th. Hellbrügge. Berlin. Heidelberg. New York: Springer, 1981. 607 S.
3. Волкова, Н. С. Инклюзивное образование / Н. С. Волкова. Текст: электронный // Большая Российская энциклопедия: официальный сайт. 2023. URL: <https://bigenc.ru/c/inkluzivnoe-obrazovanie-547c6e?ysclid=m7m1k2r3kv27983688> (дата обращения: 26.02.2025).
4. Müller, S. Inklusion – ein friedliches Miteinander in den Schulen der Zukunft / S. Müller // Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik; E. Eckert, I. Waldschmidt (Hg.). Berlin: Lit Verlag, 2010. S. 338-353.

5. Feuser, G. Von der Integration zur Inklusion: „Allgemeine (integrative) Pädagogik“ und Fragen der Lehrerbildung: Vortrag zur 6. Allgemeinpädagogischen Tagung der Pädagogischen Akademie des Bundes, Niederösterreich. Baden (bei Wien) / G. Feuser. 2002. S. 1. URL: Von der Integration zur Inklusion: "Allgemeine (integrative) Pädagogik" und Fragen der Lehrerbildung. Prof. Dr. Georg Feuser: Prof. Dr. Georg Feuser (дата обращения: 20.01.25).

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Якубенко Оксана Витальевна,

кандидат медицинских наук, доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск, Россия

jakubenko_ov@mail.ru

Аннотация. В статье описан опыт формирования инклюзивной культуры у обучающихся педагогического вуза в рамках реализации дисциплины «Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями». Проанализированы возможности организации проектной деятельности студентов, получающих педагогическое образование.

Ключевые слова: инклюзивная культура, проектная деятельность, ядро педагогического образования, студенты, педагогические специальности

FORMATION OF AN INCLUSIVE CULTURE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES BY MEANS OF PROJECT ACTIVITIES

Yakubenko Oksana Vitalevna,

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russia

Abstract. The article describes the experience of forming an inclusive culture among students of a pedagogical university within the framework of the discipline "Education of persons with disabilities and special educational needs". The possibilities of organizing project activities of students receiving pedagogical education are analyzed.

Keywords: inclusive culture, project activity, the core of teacher education, students, pedagogical specialties

Результатом модернизации системы высшего образования в Российской Федерации стала разработка ядра высшего педагогического образования. Его целью стала разработка единых требований к минимуму содержания при подготовке будущих учителей [4]. Это позволило определить определенный социальный заказ государства к содержанию предметной и методической подготовки нового поколения выпускников педагогических вузов [2].

Реализация ядра педагогического образования предусматривает обязательное введение в учебные планы педагогических ВУЗов дисциплины, изучающей особенности работы с детьми с особыми образовательными потребностями [3].

В Омском государственном педагогическом университете в учебные планы всех профилей подготовки студентов педагогических специальностей была введена дисциплина «Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями» как структурная единица психолого-педагогического модуля обязательной части учебных планов. Реализует ее кафедра дефектологического образования на всех профилях подготовки очной и заочной форм обучения. Объем учебной нагрузки – 72 часа (2 зачетных единицы), в том числе 2 часа выде-

ляется на обязательную практическую подготовку, которая организуется на базе Университетского Центра развития детей с использованием оборудования Технопарка универсальных педагогических компетенций им. В.М. Самосудова.

Содержание дисциплины «Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями» предполагает изучение нормативно-правовой базы обучения лиц с особыми образовательными потребностями. Студенты знакомятся с особенностями организации среды для обучения лиц с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата. Важная роль при освоении дисциплины отводится знакомству с образовательными моделями для обучения детей с задержками психического развития и нарушениями интеллекта [1]. Отдельный раздел дисциплины посвящен знакомству с инклюзивной моделью образования и особенностям работы учителя в инклюзивном классе.

На семинарских занятиях для закрепления теоретического материала и формирования проектировочных умений, студентам предлагается создать групповой проект, который пройдет процедуры апробации и публичной защиты на организованных для этих целей диалоговых площадках. Обобщение результатов проекта и его публикация в научной печати возможна в рамках организации и руководства научно-исследовательской работы студентов.

На первом семинарском занятии студенты знакомятся с алгоритмом работы над проектом. Первая неделя изучения учебного предмета предполагает формулировку основной идеи проекта. На второй неделе осуществляется подготовка паспорта проекта, в котором дано название, обозначена основная идея, вид проекта, определены участники (как правило, все студенты академической группы). В паспорте проекта планируется место его реализации, обосновывается актуальность, формулируются цели, задачи, предполагаемый результат и продукт проекта. В паспорте проекта подробно описываются этапы работы над проектом и закрепляются ответственные за выполнение этих этапов. В заключительной части паспорта проекта обозначаются возможные риски при реализации проекта и пути их преодоления.

Следующие 4 недели отведены студентам для разработки методических материалов и еще 4 недели для доработки и реализации проекта в различных учреждениях г. Омска (дошкольных учреждений, школах, учреждениях дополнительного образования), реализующих инклюзивную модель.

Далее в течение одной недели студенты обобщают результаты реализации своего проекта и готовят рефлексивный отчет, в котором отражают подробную информацию о продуктах проекта – сценарии мероприятия, просветительском ролике, буклете для детей, педагогов или родителей по разрабатываемой в проекте теме, научной статье или докладе, представленном на конференции, освещающей результаты научно-исследовательской работы. Проекты могут иметь как научно-исследовательскую, так и методическую направленность.

Заключительным этапом работы над научным или методическим проектом является его презентация на «Ярмарке социально-образовательных инициатив студентов». Конкурсные работы оцениваются жюри, в состав которого входят преподаватели кафедры дефектологического образования ОмГПУ. Критериями оценки проектов являются соответствие хода и содержания проекта его целевым ориентирам, полнота реализации идейного замысла проекта, рефлексия хода и перспектив деятельности. Максимальная оценка за каждый критерий составляет 3 балла. Таким образом, максимальная оценка проекта составляет 9 баллов.

Критерий соответствия содержания целевым ориентирам направлен на оценку соответствия целей, задач, плана деятельности и его содержания. Полнота реализации идейного замысла проекта предполагает раскрытие темы, демонстрацию студентами глубоких знаний по дисциплине, а также проектировочных компетенций. Третий критерий включает исчерпывающий обзор проблемной ситуации, определение направлений коррекционно-развивающей работы, высокий уровень сформированности рефлексии хода и путей достижения целей проекта, возможных путей дальнейшего развития представленного проекта.

Защита проектов проводится в несколько туров. На заочном этапе проводится отбор наиболее ярких и значимых проектов. Второй тур проводится в очном формате и предпола-

гает не только презентацию, но и защиту разработанных проектов путем ответов на вопросы членов жюри.

Приведем примеры подготовленных студентами проектов. Проект, разработанный студентами, обучающимися по профилю «Начальное образование», назывался «Мы можем учиться вместе». В нем рассматривались вопросы противодействия буллингу детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзивной модели образования. Было проведено исследование в одном из образовательных учреждений г. Омска, реализующем инклюзивную модель образования. По результатам исследования подготовлена научная статья и доклад для участия в Международной научно-практической конференции. Разработан видеоролик с методическими материалами, размещенный на образовательном портале ОмГПУ и в сети Интернет, информационный буклет «Толерантность и инклюзия могут сотворить чудо», в котором представлены рекомендации для педагогов и родителей.

Проект студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование», был направлен на изучение отношения в обществе к детям с расстройствами аутистического спектра. Был разработан просветительский проект, рассказывающих об особенностях поведения детей с данной нозологией. Проект включал сценарий родительского собрания для дошкольной организации, а также методический комплект для педагогов и родителей. Материалы проекта представлены в качестве доклада на Всероссийской конференции и научной статьи, опубликованной в сборнике материалов конференции.

Таким образом, систематизация нашего опыта работы со студентами педагогических специальностей позволяет утверждать, что необходима системная методическая работа, направленная на знакомство студентов всех профилей педагогических специальностей с особенностями обучения детей с особыми образовательными потребностями. Это способствует распространению инклюзивной культуры в современном обществе. Считаем, что организация работы с использованием технологий проектной деятельности представляет для студентов большой интерес и повышает эффективность образовательной деятельности.

Список литературы

1. Гребенникова, Г. С. Отношение детей младшего школьного возраста к сверстникам с нарушениями интеллектуального развития в инклюзивной образовательной среде / Г. С. Гребенникова // Психологические науки: теория и практика: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). М.: Буки-Веди, 2015. С. 6-8.
2. Кремнева, Т.Л. Инклюзивное образование XXI века: теория, опыты, перспективы / Т. Л. Кремнева // Гуманитарные науки. 2018. № 2. С. 11-15.
3. Четверикова, Т. Ю. Проблемы реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов при организации обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья / Т.Ю. Четверикова // Модернизация педагогического образования в условиях глобализации: материалы Международной научно-практической конференции. Омск, изд-во ОмГПУ, 2019. С.333-337.
4. Штанько, И. В. Роль классного руководителя в создании условий для социализации детей с ОВЗ/ И.В. Штанько // Инклюзивное образование: теория и практика: материалы VII междунар. науч. практ. конф (г. Орехово-Зуево, июнь 2022 г.). ГГТУ, 2022. С. 157-161.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, К ИНКЛЮЗИВНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Якубенко Оксана Витальевна,

кандидат медицинских наук, доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск, Россия

jakubenko_ov@mail.ru

Кобзева Александрина Александровна,

студент

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

super.natalya15052004@ya.ru

Аннотация. В статье представлены результаты собственного исследования, изучающего отношение родителей дошкольников к практике инклюзивного образования. Опрос выявляет понимание родителями путей реализации инклюзивного образования, его полезность, готовность общества к его внедрению, а также возможные трудности и необходимые условия для успешной реализации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, ограниченные возможности здоровья, общество, социальные навыки, условия успешной реализации

STUDY OF THE ATTITUDES OF PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

Yakubenko Oksana Vitalievna

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor

Omsk State Pedagogical University

Omsk, Russia

Kobzeva Aleksandrina Alexandrovna

Student

Omsk State Pedagogical University

Omsk, Russia

Abstract. The article presents the results of our own research examining the attitude of preschool parents to the practice of inclusive education. The survey reveals parents' understanding of the ways to implement inclusive education, its usefulness, society's willingness to implement it, as well as possible difficulties and necessary conditions for successful implementation.

Keywords: inclusive education, special educational needs, limited health capabilities, society, social skills, conditions for successful implementation

Введение

В современном обществе все больше внимания уделяется вопросам равных возможностей в образовании, и инклюзивное образование становится одной из ключевых тем. Инклюзивное образование подразумевает совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями и их сверстников, не имеющих таких потребностей, в обычной образовательной среде [1].

Эта модель образования направлена на создание условий, в которых каждый ребенок, независимо от своих особенностей, может реализовать свой потенциал, развиваться и успешно интегрироваться в общество. Важно понять, насколько родители готовы к принятию и поддержке инклюзивного образования, ведь они также являются активными участниками педагогического процесса [2]. Активное сотрудничество родителей с педагогами является важным аспектом инклюзивного образования.

В ходе исследования был разработан и проведен анонимный опрос для родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ по теме «Мое отношение к инклюзивному образованию», состоящий из 8 вопросов и одной проблемной ситуации «Изоляция от других детей». Опрос был организован на родительском собрании в дошкольном образовательном учреждении г. Омска компенсирующего вида.

Родителям были предоставлены тексты опросников, где требовалось выбрать варианты ответа из предложенных, а также указать способ решения проблемной ситуации, исходя своего личного опыта. Родители с интересом поучаствовали в данном опросе, так как отмеченная тема для них актуальна.

Родителям, воспитывающим дошкольников подготовительной группы с особыми образовательными потребностями, тема реализации инклюзивной модели образования была чрезвычайно близка, так как она затрагивает ключевые аспекты развития их собственных детей, их социализации и будущей интеграции в общество [3].

Результаты опроса о взаимодействии родителей с инклюзивным образованием демонстрируют, что понятие инклюзивного образования воспринимается родителями как совместное обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) и нормотипичных детей, что подтвердили 100 % респондентов.

В отношении пользы инклюзивного образования для детей с ОВЗ 70% родителей высказали мнение, что оно скорее полезно, чем нет. Однако, когда речь зашла о пользе инклюзивного образования для нормотипичных детей, 80 % респондентов ответили, что не видят в этой модели никаких преимуществ, воспитательного значения для формирования нравственных ценностей.

Что касается готовности общества к полноценному инклюзивному образованию, 70 % родителей считают, что общество скорее не готово к этому. Основные трудности, которые могут возникнуть при реализации инклюзивного образования, включают недостаток ресурсов, на что указали 60 % респондентов, и сложности в адаптации детей с ОВЗ, которые отметили 40 % участников опроса.

По мнению родителей, успешное внедрение инклюзивного образования требует соблюдения ряда ключевых условий: 50 % респондентов указали на необходимость подготовленных педагогов, 30 % отметили важность индивидуального подхода, а 20 % указали на необходимость организации системы психолого-педагогической поддержки детей и родителей.

Уровень информированности родителей о правах детей с ОВЗ в системе образования оказался достаточно низким, так как 80 % респондентов отметили, что они информированы частично. Наконец, в отношении ожиданий от инклюзивного образования для своего ребенка 100% родителей выразили надежду на получение всех вышеперечисленных преимуществ.

Большинство родителей (50 %) выбирают стратегию поддержки развития социальных навыков у ребенка, предлагая ему самостоятельно искать возможности для общения и игр с другими детьми. Это говорит о том, что родители в большей степени ориентированы на развитие самостоятельности и инициативности у своих детей в решении социальных проблем.

Относительно небольшое количество родителей выбрали стратегию посредничества в установлении межличностных коммуникаций в детском коллективе через педагога. Полученные данные свидетельствуют о желании родителей научить детей самостоятельно выстраивать отношения с окружающими.

Таким образом, результаты нашего исследования подчеркивают положительное восприятие инклюзивного образования родителями, воспитывающими детей дошкольного возраста с ОВЗ. Тем не менее нами выявлены существующие барьеры, которые должны стать основой для разработки системы психолого-педагогического просвещения родителей. Данные трудности необходимо преодолеть для его успешного внедрения модели инклюзивного образования в повседневную практику учреждений образования. Родители стремятся к созданию условий, способствующих развитию самостоятельности и социальных навыков у своих детей, что является важным условием реализации инклюзивного подхода.

Список литературы

1. Подовинова, Н.А., Фролова, П.И. Проблемы сопровождения обучающихся с ОВЗ / Н. А. Подовинова, П. И. Фролова // Донецкие чтения 2024: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. Материалы IX Международной научной конференции. – Донецк, изд-во Донецкий государственный университет, 2024. С. 341-343.
2. Четверикова, Т.Ю. Формирование реабилитационной культуры семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития / Т. Ю. Четверикова//Развитие потенциала семьи в современном мире. Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево, изд-во Государственного гуманитарно-технологического университета, 2024. С. 339-348.
3. Якубенко, О. В., Фролова, П. И., Якубенко, Т.В., Фролова, Т. А., Лабунец, Д. А, Пестеха, А. О. Роль системы образования в социализации и реабилитации инвалидов / О. В. Якубенко, П. И. Фролова, Т. В. Якубенко, Т. А. Фролова, Д. А. Лабунец, А. О. Пестеха// Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. 2023. Т.100. № 3-2. С. 234-235.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Barrera Paredes Daniela – Куба, г. Санта Клара
Центральный университет «Марта Абреу» Лас Вильяс
E-mail: dbarrera@uclv.cu

Jorge Félix Massani Enríquez – Куба, г. Сьенфуэгос
Университет Сьенфуэгос «Карлос Рафаэль Родригес»
E-mail: jfmassani72@gmail.com

Méndez Lloret Darlén – Куба, г. Санта Клара
Центральный университет «Марта Абреу» Лас Вильяс
E-mail: darlenm@uclv.edu.cu

Абдулвалиева Адиля Ильфатовна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: abdulvalievaadila2006@gmail.com

Абдулвалиева Люция Шавкатовна – Россия, г. Казань
МБДОУ «Детский сад №119»
E-mail: lusiaa2003@mail.ru

Абдуллина Рузиля Вагизовна – Россия, г. Казань
МБДОУ «Детский сад №183 комбинированного вида» Советского района г. Казани

Аввакумова Надежда Юрьевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: navvakumova@inbox.ru

Аввакумова Татьяна Андреевна – Россия, г. Москва
Московский педагогический государственный университет
E-mail: kakaoskorize1@gmail.com

Адагамова Олеся Валерьевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: koroteeva_olesya@bk.ru

Аиткулова Фарида Салиховна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: aitkulovafs@ieml.ru

Акбилякова Анна Вячеславовна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: AkbilyakovaAV1@ieml.ru

Анохина Ольга Михайловна – Россия, г. Казань
МАДОУ «Детский сад № 373 комбинированного вида»
E-mail: OM.Anokhina@yandex.ru

Аппакова Мария Алексеевна – Россия, г. Йошкар-Ола
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
E-mail: appakovamasha@mail.ru

Ахбарова Гульшат Хуззатовна – Россия, г. Казань
ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»

Ахмедова Камилла Нургалиевна – Россия, г. Казань
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: AkhmedovaKamillaN@yandex.ru

Ахметова Дания Загриевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: ahmetova@ieml.ru

Баганова Наталья Анатольевна – Россия, г. Казань
МАДОУ «Детский сад №407 комбинированного вида»
E-mail: baganova71@mail.ru

Багнетова Елена Александровна – Россия, г. Сургут
Сургутский государственный педагогический университет, Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: e.bagnetova@gmail.com

Бикбаева Марина Рунаровна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: marrun@bk.ru

Бикчантаева Айгуль Ильдусовна – Россия, г. Казань
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: aigul_ildusovnaa@mail.ru

Валиева Альмира Фыларисовна – Россия, г. Казань
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: almira-valieva-2016@mail.ru

Ванюхина Надежда Владимировна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: vanyuhina@ieml.ru

Ветохина Асия Якуповна – Россия, г. Казань
ГАПОУ «Казанский педагогический колледж»
E-mail: asiya.vetohina@mail.ru

Вечёрко Инга Валентиновна – Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка
E-mail: inga_vecherko@hotmail.com

Ворончихина Лидия Александровна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: voronchikhinaLA1@ieml.ru

Вотинцева Анна Павловна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: votincevaanna266@mail.ru

Гарасимчук Анна Николаевна – Россия, г. Тамбов

МАОУ «СОШ № 17»

E-mail: garasimchuk64@mail.ru

Гаращенко Виолетта Владимировна – Россия, г. Казань

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: gr.violetta97@mail.ru

Гареева Наталья Евгеньевна – Россия, г. Набережные Челны

ГБОУ «Набережночелнинская школа №88 для детей с ограниченными возможностями здоровья»

E-mail: Lapa203@mail.ru

Гатауллина Резеда Фарвазовна – Россия, г. Нижнекамск

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

E-mail: gataullina@nzh.ieml.ru

Гатауллина Эльмира Ильгизовна – Россия, г. Казань

МАДОУ «Детский сад №107 комбинированного вида»

E-mail: elmira2106@mail.ru

Гаттарова Адиля Рамисовна – Россия, г. Зеленодольск

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 26 «Дюймовочка»

E-mail: adilyagattarova4@gmail.com

Гильманшина Сурия Ирековна – Россия, г. Казань

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: gilmanshina@yandex.ru

Гималетдинова Гульнара Завдатовна – Россия, г. Казань

МБДОУ «Детский сад №183 комбинированного вида» Советского района г. Казани

Гордеева Светлана Юрьевна – Россия, г. Казань

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

E-mail: sgordeeva@ieml.ru

Григорьева Ольга Витальевна – Россия, г. Казань

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

E-mail: grigoryeva@ieml.ru

Губайдуллина Алина Радиковна – Россия, г. Казань

ООО «Дари добро детям»

E-mail: alino4ka1999@mail.ru

Гусева Надежда Александровна – Россия, г. Зеленодольск

МБОУ «СОШ №11»

Давлетшина Альбина Даниловна – Россия, г. Казань

МАДОУ «Детский сад № 109 комбинированного вида» Советского района г. Казани

E-mail: d_alya@bk.ru

Давыдова Ольга Николаевна – Россия, г. Казань

МАДОУ «Детский сад №407 комбинированного вида»

E-mail: carpova.davidova@yandex.ru

Деменкова Анна Васильевна – Россия, г. Йошкар-Ола
ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский» Центр дистанционного обучения детей-инвалидов
E-mail: anytkayaranceva@mail.ru

Джамалова Мадина Сулеймановна – Россия, г. Махачкала
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова»
E-mail: danikdikam@mail.ru

Дзюба Анна Николаевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: anna-dzuda@mail.ru

Дмитриева Гузель Надировна – Россия, г. Казань
МАДОУ «Детский сад №107 комбинированного вида»
E-mail: 89274337661@mail.ru

Домнина Милана Александровна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: milanamel2006@gmail.ru

Дроздикова-Зарипова Альбина Рафаиловна – Россия, г. Казань
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: bina1976@rambler.ru

Ермакова Юлия Сергеевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: ErmakovaUS@ieml.ru

Жигалова Елена Андреевна – Россия, г. Йошкар-Ола
ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский» Центр дистанционного обучения детей-инвалидов
E-mail: zhigalova.elena2011@yandex.ru

Жуковец Лариса Михайловна – Россия, г. Казань
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 119»
E-mail: glampire@mail.ru

Закерьяева Лилия Адильевна – Россия, г. Волжск
МДОУ «Детский сад №8 «Ягодка»
E-mail: zaker-li@mail.ru

Замалетдинова Наиля Шамелевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: zamaletdinova@ieml.ru

Зиганшина Камилла Робертовна – Россия, г. Казань
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: zigkamilla232002@gmail.com

Зияттинова Камиля Айдаровна – Россия, г. Казань
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: www.kamila2002@gmail.com

Зотов Алексей Алексеевич – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: zotovaa@ieml.ru

Зотов Михаил Владимирович – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: october@bk.ru

Иванюк Елена Владимировна – Россия, г. Тюмень
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
E-mail: e.v.ivanyuk@utmn.ru

Игнатьев Артем Евгеньевич – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: aignatev@ieml.ru

Кабирова Альбина Александровна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: solteeva@ieml.ru

Калимуллина Айсина Ильшатовна – Россия, г. Казань
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1»
E-mail: ayzikak@mail.ru

Камашева Юлия Леонидовна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: kamasheva@ieml.ru

Кара Светлана Ивановна – Россия, г. Бердянск
ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет»
E-mail: karasvetlana0311@yandex.ru

Карпова Любовь Михайловна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова, МБДОУ «Детский сад №175»
E-mail: ya-osobennaya@yandex.ru

Карпова Эльвира Борисовна – Россия, г. Санкт-Петербург
Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: e.karpova@spbu.ru

Качугина Татьяна Викторовна – Россия, г. Волжск
МДОУ «Детский сад №8 «Ягодка»
E-mail: kachugin_69@mail.ru

Климанова Наталья Георгиевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: klimanova@ieml.ru

Климко Наталья Владимировна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: n.klimko@mail.ru

Кобзева Александрина Александровна – Россия, г. Омск
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
E-mail: super.natalya15052004@ya.ru

Кожуро Екатерина Александровна – Республика Беларусь, г. Барановичи
УО «Барановичский государственный университет»
E-mail: yekaterina.aleksandrovna.97@internet.ru

Козырева Ольга Анатольевна – Россия, г. Волгоград
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
E-mail: kozyrevaoa@mail.ru

Комаровская Анна Васильевна – Россия, г. Казань
МБОУ «Школа №81»
E-mail: komarovskayanna@yandex.ru

Корепанова Светлана Александровна – Россия, г. Ижевск
Казенное учреждение социального обслуживания Удмуртской Республики «Республиканский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних»
E-mail: srcn.18@mail.ru

Котелевич Оксана Васильевна – Россия, г. Скадовск
ФГБОУ ВО «Херсонский педагогический государственный университет»
E-mail: kotvadimka20@mail.ru

Кошель Юлия Григорьевна – Россия, г. Волгоград
ФГБОУ «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
E-mail: X-liya@mail.ru

Крепкогорская Евгения Всеволодовна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: KrepkogorskayaEV@ieml.ru

Кудряшов Константин Александрович – Россия, г. Нижнекамск
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: kkudryashov@nzh.ieml.ru

Кукуев Евгений Анатольевич – Россия, г. Тюмень
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
E-mail: e.a.kukuev@utmn.ru

Курбанова Лейсан Ринатовна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: Kurbanova529@mail.ru

Курочкина Марина Эриковна – Россия, г. Йошкар-Ола
ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский» Центр дистанционного обучения детей-инвалидов
E-mail: marina0784@yandex.ru

Латыпова Гульшат Масгутовна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: lgulshat@bk.ru

Латыпова Файруза Мунаваровна – Россия, г. Уфа
Башкирский государственный медицинский университет, благотворительный фонд «Особенные дети»
E-mail: fairuza1971@mail.ru

Ли Яна Цзянтаовна – Россия, г. Казань
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: yanayanalilili22@gmail.com

Лихачева Диляра Ленаровна – Россия, г. Казань
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: darzemanova.diluara@mail.ru

Ляпустина Ольга Сергеевна – Россия, г. Нижнекамск
МБДОУ № 68
E-mail: shipkovalyapustina@mail.ru

Магизова Руфина Алимжановна – Россия, г. Казань
МБОУ СОШ №144
E-mail: khamzina.rufina@mail.ru

Макаренко Татьяна Георгиевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: makarenkotg@yandex.ru

Малахова Лилия Адгамовна – Россия, г. Казань
ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория им. Н. Г. Жиганова»
E-mail: Liliyamalah@mail.ru

Машанов Тимофей Андреевич – Россия, г. Омск
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет (ОмГПУ)»
E-mail: t_mashanov@mail.ru

Медина Бракамонте Наталья Анатольевна – Россия, г. Санкт-Петербург
Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: b.medina@spbu.ru

Мизинов Вячеслав Михайлович – Россия, г. Нижнекамск
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: mizinov@nzh.ieml.ru

Микушева Карина Сергеевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: mikushevakarina@yandex.ru

Михайлова Ольга Александровна – Россия, г. Казань
МБДОУ «Детский сад №253 присмотра и оздоровления»
E-mail: oliamihailova@yandex.ru

Монах Наталия Валерьевна – Россия, г. Евпатория
ФГБОУ «Всероссийский детский центр «Алые паруса»
E-mail: zampps@ap-evp.ru

Морозова Илона Геннадьевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: imorozova@ieml.ru

Муртазина Рамзия Ризаевна – Россия, г. Казань
МБОУ «Лицей № 83 – Центр образования»
E-mail: Rmurtazina@rambler.ru

Мясникова Светлана Вячеславовна – Россия, г. Казань
МАДОУ № 404 «Детский сад комбинированного вида»
E-mail: Svet2604lana@yandex.ru

Набиев Радис Ренатович – Россия, г. Казань
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»
(ФГБОУ ВО «КНИТУ»)
E-mail: nabievradis@mail.ru

Надршина Наиля Мухтасибовна – Россия, г. Казань
ГАПОУ «Казанский педагогический колледж»
E-mail: nailya_nad@mail.ru

Наживин Глеб Олегович – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: nazhivingo@ieml.ru

Насыбуллина Лилия Равиловна – Россия, г. Казань
МАДОУ «Детский сад № 407 комбинированного вида»
E-mail: lady.nasybullina@yandex.ru

Нигметзянова Жанна Михайловна – Россия, г. Казань
МАДОУ «Детский сад № 407 комбинированного вида»
E-mail: ZhannaMihNig@mail.ru

Павлова Альбина Николаевна – Россия, г. Казань
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 119»
E-mail: albina.pawlowa2010@yandex.ru

Панфилова Анастасия Сергеевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: alanchuk@ieml.ru

Паранина Наталья Алексеевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: paranina@ieml.ru

Патрушева Инга Валерьевна – Россия, г. Тюмень
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
E-mail: e.v.ivanyuk@utmn.ru

Пахотнова Елизавета Сергеевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: pakhotnovaes@ieml.ru

Пилюгина Елена Радимовна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: pilyugina@ieml.ru

Пиминова Ксения Олеговна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: kseniapiminova641@yandex.ru

Рамазанова Сабина Романовна – Россия, г. Махачкала
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова»
E-mail: Sabi_vampire@mail.ru

Ратнер Фаина Лазаревна – Россия, г. Казань
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: Faina.ratner@yandex.ru

Рахматуллина Кадрия Наиловна – Россия, г. Казань
МБДОУ «Детский сад №119»
E-mail: Rkad71@yandex.ru

Рзаева Паришан Хаким кызы – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: rparishan@bk.ru

Русинова Ангелина Витальевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: angelinarrus216@mail.ru

Саглам Саид Юсуфович – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: saglam@ieml.ru

Сайтова Гульсария Анваровна – Россия, г. Казань
МБДОУ «Детский сад №119»
E-mail: gulsariya.saitova@mail.ru

Севастьянова Дарья Андреевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: dasha.sevast2001@mail.ru

Серова Зинаида Наримановна – Россия, г. Казань
ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры»
E-mail: Zinaida-Serova@yandex.ru

Сигал Наталья Германовна – Россия, г. Казань
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: sigaln@mail.ru

Сидоренко Анна Владимировна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова

Ситдикова Гульназ Ринатова – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: SitdikovaGR@ieml.ru

Скиргайло Тамара Осиповна – Россия, г. Казань
ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»

Скоробогатова Анна Ильдаровна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: skorobogatova@ieml.ru

Спиридонов Олег Анатольевич – Россия, г. Казань ГБОУ «Казанская школа № 142 для детей с ОВЗ»
E-mail: Olegspiridonov30@yandex.ru

Спиридонова Анна Андреевна – Россия, г. Казань ГБОУ «Казанская школа № 142 для детей с ОВЗ»
E-mail: annachere@yandex.ru

Старовойтова Светлана Юрьевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: starovoytova@ieml.ru

Стоянова Дарья Николаевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: dstoyanova@ieml.ru

Сулейманов Рамиль Фаилович – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: souleimanov@ieml.ru

Суючева Диляра Таировна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: dsuyucheva@ieml.ru

Тазиева Лилия Вагизовна – Россия, г. Казань
МБДОУ «Детский сад №119»
E-mail: Lielek@mail.ru

Талалаева Ксения Александровна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: TalalaevaKA@ieml.ru

Талипова Олеся Азатовна – Россия, г. Нижнекамск
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: otalipova@nzh.ieml.ru

Терентьева Галина Викторовна – Россия, г. Томск
МАОУ Заозерная средняя общеобразовательная школа №16
E-mail: Gnekra@yandex.ru

Терещенко Нина Геннадьевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: tereshenko@chl.ieml.ru

Тибеева Ляля Фатыховна – Россия, г. Казань
МБОУ «Многопрофильный лицей №187» Советского района
E-mail: light7110@mail.ru

Тимина Полина Андреевна – Россия, г. Казань

МБОУ «Школа №111»

E-mail: polina.timina.00@mail.ru

Тимирясова Асия Витальевна – Россия, г. Казань

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова

E-mail: info@ieml.ru

Тимофеева Юлия Владимировна – Россия, г. Казань

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: ukiaasan@gmail.com

Тимуршина Регина Аскатовна – Россия, г. Казань

МБДОУ «Детский сад №119»

E-mail: Regina_timurshina@mail.ru

Трифоновая Алеся Александровна – Россия, г. Казань

Казанское суворовское военное ордена Почёта училище (КзСВОПУ), ЧОУ «Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова»

E-mail: alesia.svu@gmail.com

Трифоновая Татьяна Александровна – Россия, г. Казань

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова

E-mail: trifonova@ieml.ru

Тучкова Анна Сергеевна – Россия, г. Казань

ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики»

E-mail: a.tuchkova@psuti.ru

Фадеева Мария Владимировна – Россия, г. Евпатория

ФГБОУ «Всероссийский детский центр «Алые паруса»

E-mail: mary245@yandex.ru

Фазлеева Лейла Ринатовна – Россия, г. Казань

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова

E-mail: info@ieml.ru

Файзуллина Ольга Сергеевна – Россия, г. Казань

МБОУ «Школа №1»

E-mail: osfajzullina@mail.ru

Файзуллина Фарида Рафаиловна – Россия, г. Казань

МБДОУ «Детский сад №253 присмотра и оздоровления»

E-mail: farida-faizullina@mail.ru

Фарухова Нурия Миннеахматовна – Россия, г. Казань

МБДОУ «Детский сад №146»

E-mail: dou146kzn@mail.ru

Филатов Владимир Сергеевич – Россия, г. Казань

Управление здравоохранения по г. Казани Министерства здравоохранения РТ

E-mail: fvlad06@mail.ru

Филатова Ольга Николаевна – Россия, г. Казань
МАДОУ «Детский сад № 291»
E-mail: Ds291.kzn@tatar.ru

Филатова-Сафронова Маргарита Александровна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: fsm07@mail.ru

Фокеева Алена Михайловна – Россия, г. Нижнекамск
МБДОУ № 68
E-mail: medamiha@mail.ru

Фролова Екатерина Алексеевна – Россия, г. Казань
МБДОУ «Детский сад №146»
E-mail: ekatrin.frolova@yandex.ru

Фролова Полина Ивановна – Россия, г. Омск
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет (ОмГПУ)»
E-mail: froipi4774@mail.ru

Фуреев Алексей Иванович – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: FureevAI@ieml.ru

Фуреева Татьяна Олеговна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: FureevaTO@ieml.ru

Хайруллина Рамиля Муниповна – Россия, г. Нижнекамск
МБДОУ № 68
E-mail: khaj-ramilya@yandex.ru

Халитова Гульнара Рамисовна – Россия, г. Казань
МБДОУ «Детский сад №183 комбинированного вида» Советского района г. Казани
E-mail: gulnara.xalitova@list.ru

Хамидуллина Ризаля Рушановна – Россия, г. Казань
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1»
E-mail: khamidullinarizalya@gmail.com

Хамидуллина Фания Рафиковна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: hfr2005@mail.ru

Ханмурзина Римма Ростямовна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: rhanmurzina@ieml.ru

Хисамутдинова Алина Айратовна – Россия, г. Казань
МАДОУ «Детский сад № 291»
E-mail: Ds291.kzn@tatar.ru

Хитрюк Вера Валерьевна – Республика Беларусь, г. Минск
УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка»
E-mail: 3577058@gmail.com

Хусаинов Булат Раисович – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: bhusainov@ieml.ru

Челнокова Татьяна Александровна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: nauka@zel.ieml.ru

Шаймиева Эльмира Шамилевна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: shaimieva@ieml.ru

Шаймухаметова Светлана Фанусовна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: shaimukhametova@chl.ieml.ru

Шакирова Ника Константиновна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: NIKASAKIROVA@GMAIL.COM

Шарипова Диана Рашидовна – Россия, г. Казань
МБДОУ «Детский сад №183 комбинированного вида» Советского района г. Казани

Шулаева Марина Владимировна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
E-mail: mshulaeva@chl.ieml.ru

Юсупова Александра Юрьевна – Россия, г. Казань
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: alex.yusupova@mail.ru

Якубенко Оксана Витальевна – Россия, г. Омск
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
E-mail: jakubenko_ov@mail.ru

Яруллина Диана Радиковна – Россия, г. Казань
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова