

**КОРРЕКЦИОННОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ  
В УСЛОВИЯХ  
РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

**Сборник статей участников  
Международной  
научно-практической конференции**

**25–26 апреля 2023 г.**

**КОРРЕКЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

Национальный исследовательский Нижегородский государственный  
университет им. Н.И. Лобачевского

Арзамасский филиал ННГУ

**КОРРЕКЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ  
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

СБОРНИК СТАТЕЙ УЧАСТНИКОВ  
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
25–26 апреля 2023 г.

Арзамас  
Арзамасский филиал ННГУ  
2023

УДК 376:159.9 (063)  
ББК 88.621.9 + 74.5 я 43  
К 66

Печатается по решению учёного совета Арзамасского филиала ННГУ  
(протокол № 8 от 29.06.2023 г.)

**Редакционная коллегия:**

**Щелина Тамара Тимофеевна,**

*директор Арзамасского филиала ННГУ,*

*доктор педагогических наук, профессор (научный редактор)*

**Беганцова Ирина Серафимовна,**

*заведующий кафедрой общей и практической психологии, кандидат психологических наук,*

*Арзамасский филиал ННГУ (ответственный редактор)*

**Гусева Наталья Валерьевна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и педагогики*

*профессионального образования, Арзамасский филиал ННГУ*

**Рецензенты:**

**Ромм Татьяна Александровна,**

*доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии*

*Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского*

*государственного педагогического университета, г. Новосибирск;*

**Ковров Владимир Викентьевич,**

*кандидат педагогических наук,*

*доцент Севастопольского государственного университета, г. Севастополь*

**К 66 Коррекционное сопровождение обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС:**  
сборник статей участников Международной научно-практической конференции,  
25–26 апреля 2023 г. / науч. ред. Т.Т. Щелина, отв. ред. И.С. Беганцова; Арзамасский  
филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2023. – 371 с.  
ISBN 978-5-6049496-9-6

В сборнике представлены статьи, раскрывающие теоретические и практические аспекты научно-исследовательской и проектной деятельности руководителей и специалистов муниципальных дошкольных образовательных учреждений, общеобразовательных организаций, в том числе специализированных образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ, центров психолого-педагогического и медико-социального сопровождения, психолого-медико-педагогических комиссий, социальных и реабилитационных центров, учреждений социальной защиты и помощи населению, представителей социально ориентированных НКО. Издание содержит материалы докладов научных сотрудников, магистрантов, аспирантов, докторантов, соискателей, студентов вузов, интересующихся проблемным полем конференции. Статьи участников опубликованы в рамках Международной научно-практической конференции «Коррекционное сопровождение обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС».

УДК 376:159.9 (063)  
ББК 88.621.9 + 74.5 я 43

ISBN 978-5-6049496-9-6

© Арзамасский филиал ННГУ, 2023 г.

## Содержание

<i>Предисловие</i> .....	10
--------------------------	----

### Пленарное заседание

<i>Щелина Т.Т.</i>	Проблемы совершенствования организации процесса коррекционного сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС с учетом их общих и специфических образовательных потребностей .....	15
<i>Звоников В.М., Майорова Е.А.</i>	Особенности адаптивности у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью .....	18
<i>Прокопенко А.Ю., Морозов А.В.</i>	Темпоральные аспекты формирования профессиональной Я-концепции обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» .....	22
<i>Акутина А., Акутина С.П.</i>	Сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на примере Итальянской Республики .....	28
<i>Переломова Н.А., Клецкина С.А.</i>	Родительская приемная для родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, в Иркутском регионе .....	31
<i>Сидоренко О.В.</i>	Ресурсный центр по специальному образованию как условие реализации принципа инклюзии в образовании в учреждении общего среднего образования .....	34
<i>Цахидис Р., Филиппова Л.В.</i>	Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях образовательной группы .....	38
<i>Гусева Н.В., Беганцова И.С., Журлова И.В.</i>	Траектории инклюзивного образования в вузе (опыт работы в Арзамасском филиале ННГУ) .....	42

### Раздел 1

#### Научно-методические основы организации процесса коррекционного сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС

<i>Мальцева Т.Е.</i>	Инклюзивное образование в России: проблемы и возможности их решения .....	47
<i>Акутина А., Акутина С.П.</i>	Современное состояние социальной работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья .....	53
<i>Россова Ю.И.</i>	Подходы к оказанию помощи родителям, воспитывающим детей с ОВЗ .....	57

<i>Самохвалова И.Ю., Кутуева Г.М.Р.</i>	Сопровождение детей с ОВЗ в системе дополнительного образования .....	61
<i>Апарин А.Н., Апарина Е.Н.</i>	Актуальные вопросы социализации молодежи с ОВЗ через вовлечение в проекты некоммерческих организаций: из опыта работы Центра развития добровольчества «Мой город» .....	67
<i>Копылов К.А.</i>	Метод АВА-терапии в коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра.....	70

## Раздел 2

### Проблемы и современные технологии психолого-педагогического сопровождения разных категорий обучающихся с ОВЗ в образовательных организациях различного вида и типа в условиях реализации ФГОС

<i>Тихонова Е.С., Няголова М.Д.</i>	Методы художественного творчества в работе с детьми с нарушениями речи .....	75
<i>Комарова Л.Ю., Шулаева М.В.</i>	Психолого-педагогическое сопровождение студентов с перфект-инвалидностью в рамках образовательного процесса в вузе .....	80
<i>Домрачева С.А.</i>	Психолого-педагогическое сопровождение социализации лиц, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях в условиях вызовов современности .....	84
<i>Бурова И.В., Потапова Т.К.</i>	Духовно-нравственное воспитание студентов с ОВЗ и инвалидностью в условиях образовательного пространства НГЛУ .....	89
<i>Михайлова С.В., Хрычева Т.В.</i>	Формы организации физического воспитания студентов с нарушением здоровья .....	92
<i>Полякова Т.А., Литовская П.А.</i>	Оздоровительно-рекреационный потенциал иппотерапии в работе с детьми с детским церебральным параличом (опыт работы МАУ «МЦ «НАДЕЖДА» г. Нижний Новгород) .....	99
<i>Мурзина Е.Б., Ерёменко Н.А., Павлова В.А., Карпова О.В.</i>	Особенности психологического консультирования родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ .....	105
<i>Патрикеева Э.Г.</i>	Проблемы социальной и коммуникативной компетентности дошкольников с трудностями в общении .....	111
<i>Лихачева Н.Н.</i>	Формирование фонематических процессов у старших дошкольников с речевыми нарушениями с использованием интерактивного пособия «Логопедический городок Звучалка» .....	116

<i>Зайцева Е.В., Москвина Е.С., Красильникова И.И.</i>	Практика психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях реализации ФГОС ОВЗ .....	120
<i>Мишина Е.В.</i>	Особенности психологического сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях отдельной образовательной организации, реализующей адаптированную основную общеобразовательную программу .....	127
<i>Судакова С.Ф., Опарина Н.Б., Семочкина Ю.С.</i>	Использование современных технологий психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС с интеллектуальными нарушениями во внеурочной деятельности специалистами ППМС центра MAOY CII №4 г. Бора .....	132
<i>Фильченков О.В., Кошелева Е.О., Кечин И.С.</i>	Модель комплексного сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования .....	139
<i>Каменских Е.А., Миронова В.В.</i>	Комплексный подход к организации работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, их семьями, педагогами в рамках реализации проекта «ДДЮТ – территория возможностей на 2022–2027 годы» .....	142
<i>Кужель Е.С., Сотникова А.В.</i>	Арт-педагогика как творческая платформа социализации детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС .....	147
<i>Карпова О.В., Еременко Н.А., Мурзина Е.Б., Павлова В.А.</i>	Проектная деятельность как форма взаимодействия с родителями (законными представителями), воспитывающими ребенка с ОВЗ .....	151

### **Раздел 3**

#### **Эффективные технологии коррекционной работы: педагогический опыт**

<i>Макарова О.В., Матинян Н.В.</i>	Особенности цифровизации в ДОО для дошкольников с ОВЗ (нарушение зрения) .....	156
<i>Малынина Т.В., Пинякова А.В., Белова Е.В.</i>	Развитие социальной компетентности у дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного пространства .....	160
<i>Рябова К.В.</i>	Внеурочная деятельность как механизм повышения уровня сформированности жизненной компетенции учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития .....	167

<b>Усимова Н.А., Федорова Н.И.</b>	Сотрудничество с родителями учащихся с ОВЗ по формированию жизненной компетенции в рамках программы внеурочной деятельности .....	171
<b>Гущина И.В., Филиппова Л.В.</b>	Использование здоровьесберегающих технологий в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ .....	176
<b>Слигузова Н.В.</b>	Использование программируемого робота «Robot Mouse» в развитии фонематических процессов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи .....	180
<b>Новоженова Н.А.</b>	Индивидуализация коррекционно-развивающей деятельности учителя-дефектолога с обучающимися с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми множественными нарушениями развития с применением ИКТ .....	183
<b>Махова Н.М.</b>	Система коррекционно-развивающей работы с обучающимися с интеллектуальными нарушениями в образовательном процессе .....	188
<b>Таранкова Х.А.</b>	Использование сказкотерапии в психокоррекции речевых нарушений детей с общим недоразвитием речи в условиях дошкольного учреждения .....	194
<b>Скворцова Ю.С.</b>	Организация логопедического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях ГКОУ КШ №8 г. Арзамаса .....	197
<b>Ястребцева Н.В., Самохвалова И.Ю.</b>	Формирование коммуникативных навыков у младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования .....	200
<b>Васечкина О.В.</b>	Детско-родительский игровой тренинг как средство оказания психолого-педагогической помощи семье .....	204
<b>Ефимова С.И.</b>	«Уроки доброты» как эффективная технология формирования толерантного отношения детей к людям с ОВЗ .....	207
<b>Сатистова Е.Е., Ефимова С.И., Гоглева А.В.</b>	Проблема сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе адаптации к условиям инклюзивного образования .....	211
<b>Бурова И.В., Енина В.Д.</b>	Реализация технологии проблемного обучения на уроке иностранного языка .....	214
<b>Батришина Н.А., Гусева Н.В.</b>	Предметно-развивающая среда для обучения и социализации детей с ОВЗ в условиях дошкольного образовательного учреждения .....	217

**Раздел 4**  
**Проблемы профессиональной подготовки специалистов**  
**к работе с обучающимися с ОВЗ**

<i>Беганцова И.С., Исусова М.Б.</i>	Психолого-педагогический потенциал курсов повышения квалификации в подготовке педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья ....	223
<i>Данилова О.В.</i>	Механизмы формирования готовности студентов к реализации инклюзивного подхода в педагогической деятельности .....	226
<i>Кузина И.В., Миropyчева В.Ф., Федосеева Н.В.</i>	Особенности просветительской деятельности в подготовке будущих педагогов для работы с обучающимися с ОВЗ .....	231
<i>Алехина Е.В.</i>	Практические аспекты воспитания в инклюзивной школе .....	237
<i>Калинина Т.В., Бузина Д.О., Хартмут В.</i>	Современные подходы вуза в подготовке студентов-психологов к работе в условиях реализации инклюзивного образования .....	240
<i>Переверзева В.А.</i>	Коррекционный класс... Советы молодому учителю ....	245
<i>Ганичева И.А.</i>	Подготовка студентов к психологическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья	250
<i>Николаева Л.В., Щеулова Е.А., Койнова- Цельнер Ю.В.</i>	Современные проблемы и условия подготовки кадров к работе с обучающимися с ОВЗ .....	253
<i>Ларикова Э.Н., Сорокоумова С.Н.</i>	Психологическая подготовка будущих дефектологов в ВУЗЕ как профилактика эмоционального выгорания	257
<i>Черемушкина А.С.</i>	Специфика психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в соответствии с ФГОС НОО	261
<i>Соломатина Н.Н., Пащенко Г.В.</i>	Взаимодействие педагогов ДООУ и студентов педагогического колледжа по коррекции и развитию моторной сферы ребёнка с ЗПР .....	267

**Раздел 5**  
**Проблемы коррекционного сопровождения**  
**обучающихся с ОВЗ глазами молодых ученых**

<i>Самохвалова И.Ю., Коновалова А.В.</i>	Нейропсихологические игры как средство развития речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	271
<i>Чепак В.О., Юденкова И.В.</i>	Исследование эмоционально-волевой сферы младших школьников с детским церебральным параличом .....	276



<i>Дейч Г.Н., Гусева Н.В.</i>	Особенности формирования у дошкольников с тяжелым недоразвитием речи представлений о традициях и социокультурных ценностях малой родины и Отечества .....	282
<i>Юденкова И.В., Гусихина Т.С.</i>	Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	288
<i>Безбородова Е.Ю.</i>	Теоретические основы формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	294
<i>Николаева Т.О., Юденкова И.В.</i>	Педагогические условия развития словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи .....	300
<i>Семёнова Е.А., Лёвкина Е.В.</i>	Профилактика аддиктивного поведения современных подростков с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды .....	304
<i>Гусева Н.В., Клевцова Е.И.</i>	Исследование речевого развития старших дошкольников с тяжелым нарушением речи (ТНР) .....	309
<i>Лихачев М.С.</i>	Внедрение бережливых технологий в ДОО при взаимодействии с семьей .....	315

## Раздел 6

### Коррекционная педагогика и психология: исследовательский дебют

<i>Морова Н.М., Благодарова Е.В.</i>	О значении добровольческой деятельности в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с ОВЗ ...	319
<i>Яшкова А.Н., Шитова Н.М., Матвеева Д.В., Кузьмина А.А.</i>	Просвещение родителей детей с ОВЗ и инвалидностью	323
<i>Дмитриенко В.С., Зябрева С.Э.</i>	Опыт работы школы-интерната в режиме онлайн .....	328
<i>Хазияхметова Г.И.</i>	Использование квиллинга в дошкольной образовательной организации в работе с детьми с ЗПР .....	332
<i>Васильева М.В., Гусева Н.В.</i>	Изучение особенностей формирования первичных представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира у детей с умственной отсталостью	336
<i>Агапитова Н.А., Городилова С.А.</i>	Специфические особенности нарушения навыка словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	339

<b><i>Васенина К.К.</i></b>	Развитие у обучающихся с особыми образовательными потребностями универсальных навыков и формирование предпринимательских компетенций в рамках движения «Абилимпикс» .....	344
<b><i>Бегашева К.Л., Баженова В.В.</i></b>	Применение игровых технологий в обучении изобразительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития .....	346
<b><i>Лёвкина Е.В., Пузанова Д.А.</i></b>	Особенности развития детей с ЗПР младшего школьного возраста в общеобразовательных учреждениях ...	351
<b><i>Меркеева А.С., Самохвалова И.Ю.</i></b>	Направления коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи на ступени начального образования	357
<b><i>Кушакова Е.Н.</i></b>	Сложности взаимодействия детей с ОВЗ и нормотипичных .....	361
<b><i>Самохвалова И.Ю., Ливанова К.С.</i></b>	Изучение произвольной регуляции поведения и деятельности младших школьников с задержкой психического развития .....	365
<b><i>Кузина И.В., Киткова В.О.</i></b>	Проблема готовности будущих специалистов к работе с детьми с ОВЗ .....	369

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемые коллеги!

25–26 апреля 2023 года на базе Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского состоялась Международная научно-практическая конференция «Коррекционное сопровождение обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС».

Работа конференции осуществлялась в смешанном формате: в режиме офлайн и онлайн на платформе Webinar. Часть исследователей смогли представить свои доклады именно благодаря удалённым формам коммуникации. К видеоконференции пленарного заседания присоединилось более 100 участников. В режиме офлайн приняли участие свыше 250 человек.

На открытии конференции прозвучали приветственные слова заместителя министра науки и высшего образования РФ, кандидата социологических наук, доцента Петровой Ольги Викторовны; и.о. ректора ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», доктора экономических наук, профессора Трофимова Олега Владимировича; и.о. министра образования, науки и молодежной политики Нижегородской области Кизиловой Ирины Арсеньевны; мэра города Арзамаса Щелокова Александра Александровича. Ими была подчеркнута значимость проблематики конференции – сопровождение обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС. Конференция нацелена на стимулирование научно-исследовательской и проектной деятельности педагогов, студентов, аспирантов и молодых ученых России и зарубежных стран по проблемам совершенствования организации процесса коррекционного сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС с учетом их общих и специфических образовательных потребностей.

С приветственным словом к участникам обратились директор Арзамасского филиала ННГУ Тамара Тимофеевна Щелина, доктор педагогических наук, профессор; Гусева Наталья Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, которые пожелали участникам успешной работы, подчеркнув ее значимость, востребованность и актуальность.

Проведено пленарное заседание, на котором было представлено семь разноплановых докладов, посвященных работе специалистов по вопросам сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС за рубежом (Цахидис Рауль, доктор теологии президент общества «Агиос Трифонас», г. Пафос, Республика Кипр; Akutina Anna, Ph. D. Catania University, Mysicilyguide, Catania, Italia; Екатерина Прокопиу, психолог-консультант, системный психотерапевт, Городской университет, г. Лондон, Великобритания; Сидоренко Ольга Валерьевна, заместитель директора по учебной работе, ГОУ «Средняя школа № 177», г. Минск, Республика Беларусь) и России (Митина Лариса Максимовна, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО», г. Москва, Россия;

Морозов Александр Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт», г. Москва, Россия; Переломова Наталья Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора ОГБУДПО «Учебно-методический центр развития социального обслуживания», г. Иркутск).

Был поднят вопрос о современных этапах развития инклюзивного образования, представленный в выступлении доктора педагогических наук, профессора, директора Арзамасского филиала ННГУ Щелиной Тамары Тимофеевны. Митина Лариса Максимовна, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО» поделилась теоретико-методологическими и инновационно-технологическими аспектами психологической подготовки специалистов к работе с обучающимися с ОВЗ. Доктор медицинских наук, профессор, заведующий научно-исследовательской лабораторией психофизиологии АНО ВО «Московский гуманитарный университет» Звоников Вячеслав Михайлович рассказал об особенностях адаптивности у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Морозов Александр Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой НОУ ВО «Московский социально-педагогический института» ознакомил присутствующих с тенденциями и перспективами инклюзивного образования в условиях цифровизации. Зарубежные коллеги представили особенности болгарской специальной педагогики, возможности сопровождения обучающихся с ОВЗ в Итальянской республике и психотерапевтической помощи лицам с ОВЗ в Лондоне.

Во второй половине дня конференции были проведены следующие мероприятия: круглый стол «Проблема воспитания и обучения детей с ОВЗ глазами учащихся психолого-педагогических классов» (модераторы: Щелина Светлана Олеговна, кандидат психологических наук, доцент; Щеулова Екатерина Алексеевна, ассистент); методическая гостиная «Сопровождение детей с ОВЗ в системе дополнительного образования» (модераторы: Малова Елена Владимировна, директор МАОУ «Центр дополнительного образования», г. Первомайск, Кутуева Галия Мухамет Рях, педагог дополнительного образования, МАОУ «Центр дополнительного образования», Журкина Ирина Николаевна, педагог дополнительного образования, МАОУ «Центр дополнительного образования», г. Первомайск, Меняйло Ирина Викторовна, педагог дополнительного образования, МАОУ «Центр дополнительного образования», г. Первомайск, Власова Елена Алексеевна, педагог дополнительного образования, МАОУ «Центр дополнительного образования», г. Первомайск); образовательный научно-практический семинар «Опыт организации пространства полезной занятости для молодых людей с ментальными и иными нарушениями в Инклюзивном центре “Дышим вместе” г. Курска» (модераторы: Мирзаханова Татьяна Ивановна, учредитель АНО «Инклюзивный центр реализации социальных программ поддержки детей, подростков и молодых людей с ОВЗ и инвалидностью “Дышим вместе”», г. Курск, Гусева Наталья Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент).

Также конференция продолжила свою работу на секционных заседаниях:

«Научно-методические основы организации процесса коррекционного сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС» (руководители секции: Митина Лариса Максимовна, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Тихонова Элеонора Викторовна, кандидат психологических наук, доцент; секретарь Востокова Юлия Игоревна, старший преподаватель);

«Проблемы и современные технологии психолого-педагогического сопровождения разных категорий обучающихся с ОВЗ в образовательных организациях различного вида и типа в условиях реализации ФГОС» (руководители секции: Патрикеева Элла Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент; Лёвкина Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент; секретарь Алексанян Елена Сасуновна, ассистент);

«Эффективные технологии коррекционного сопровождения обучающихся с ОВЗ» (руководители секции: Ключева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент; Федосеева Наталия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент; секретарь Бузина Дарья Олеговна, ассистент);

«Проблемы профессиональной подготовки специалистов к работе с обучающимися с ОВЗ» (руководители секции: Горская Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент; Сатистова Елена Евгеньевна, старший преподаватель; секретарь Сеницына Полина Евгеньевна, секретарь);

«Проблемы девиантного поведения несовершеннолетних глазами молодых ученых» (руководители секции: Юденкова Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент; Щелина Светлана Олеговна, кандидат психологических наук, доцент; секретарь Чудакова Анна Олеговна, преподаватель).

Во второй день работы конференции были проведены мастер-классы, творческие мастерские, образовариумы, практические семинары, тренинги, публичные лекции:

Презентационная площадка: мастер-класс «Формирование начального навыка чтения у старших дошкольников с речевыми нарушениями с использованием интерактивного пособия “Занимательное чтение”» под руководством Лихачевой Натальи Николаевны, учителя-логопеда МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №50»;

Презентационная площадка: творческая мастерская «Возможности и ресурсы современной модельной библиотеки в успешной социализации детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья» на базе МБУК «Шатковская централизованная библиотечная система» под руководством Тимониной Светланы Васильевны, заведомо краеведения Модельной центральной библиотеки, Казанаевой Ирины Александровны, главного библиотекаря отдела краеведения, Межевой Елены Евгеньевны, директора, Камышановой Галины Ивановны, замдиректора, Школиной Людмилы Александровны, библиотекаря;

Образовариум «Система психолого-педагогической помощи подросткам с РАС» под руководством Копылова Кирилла Александровича, заведующего отделением диагностики, ГБУ «Центр социального развития Нижегородской области»;

Презентационная площадка: мастер-класс «Практический инструментарий в работе с родителями детей с ОВЗ» под руководством Кутуевой Галии Мухамет Рях, педагога дополнительного образования, МАОУ ДО «Центр дополнительного образования»; мастер-класс «УРОК ДОБРА» под руководством Мирзахановой Татьяны Ивановны, учредителя АНО «Инклюзивный центр реализации социальных программ поддержки детей, подростков и молодых людей с ОВЗ и инвалидностью “ДЫШИМ ВМЕСТЕ”»;

Презентационная площадка: практический семинар «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса детей с ОВЗ с использованием современных практик и технологий» под руководством Малыниной Татьяны Валентиновны, методиста МБДОУ «Детский сад №45 комбинированного вида»;

Презентационная площадка: тренинг командообразования (для родителей и детей с ОВЗ, педагогов, волонтеров) под руководством Щеуловой Екатерины Алексеевны, ассистента; публичная лекция «Особые образовательные и социокультурные потребности детей с ОВЗ при обучении в начальной школе» под руководством Барсковой Янины Валерьевны, детского невролога.

В рамках конференции были организованы выездные научно-практические семинары, творческие встречи, интенсивы, презентационные площадки:

17 апреля презентационная площадка: интенсив «Комплексное сопровождение детей с ОВЗ – новое измерение современного образовательного пространства Сергачского муниципального округа» на базе МБУ ДО «Центр дополнительного образования и воспитания “Созвездие”», «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», г. Сергач; мастер-класс «Правополушарное рисование “Сон в летнюю ночь” как методика эмоционально-личностного развития детей с ОВЗ»;

20 апреля мастер-класс «Музыкотерапия в работе с детьми с ОВЗ “Взгляд изнутри”» на базе ГБУ «Арзамасский дом социального обслуживания для детей “Маяк”», г. Арзамас; стратегическая сессия для школьников «МЫ ЕДИНЫ»;

24 апреля Стажировочная площадка «Обеспечение функционирования системы инклюзивного образования в условиях образовательной организации» на базе ГКОУ «Коррекционная школа № 8» г. Арзамаса; презентационная площадка: творческая площадка «Организация волонтерской деятельности с детьми и молодыми взрослыми с инвалидностью на базе ГБУ «ДСОД “Маяк”»;

27 апреля спортивный интерактив «Возможности адаптивной физкультуры в формировании социальной успешности детей и молодых взрослых с инвалидностью».

В программу конференции включено 100 докладов ученых и практиков, проведено более 20 различных мероприятий.

Конференция вызвала необычайный интерес у городского сообщества, специалистов, работающих в сфере сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС, педагогических работников вузов, техникумов, школ, дошкольных образовательных учреждений, центров дополнительного образования; аспирантов, магистрантов, студентов и заинтересованной общественности.

Надеемся, что практическое использование материалов сборника будет полезно в профессиональной деятельности педагогов и студентов.

**Организационный комитет конференции**

# ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

## ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА КОРРЕКЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС С УЧЕТОМ ИХ ОБЩИХ И СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ

***Т.Т. Щелина***

Национальный исследовательский Нижегородский  
государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ  
д.п.н., профессор; e-mail: arz65@mail.ru  
Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье автор обращается к анализу организации инклюзивного образования в мире. Представлен практический опыт научно-методической поддержки, образовательной и инновационной деятельности Арзамасского филиала ННГУ в области инклюзивного образования.*

*Ключевые слова: инклюзивное образование; процессы обучения; развития; воспитания; обучающиеся с ОВЗ; образовательные учреждения.*

Инклюзивное образование как международная практика имеет неоднозначный опыт своего внедрения. На сегодняшний день даже страны, имеющие опыт инклюзивного образования, не считают его панацеей такого общественного явления, как наличие детей с ОВЗ.

В Концепции модернизации Российского образования заявлено одно из важных условий повышения качества образования – обеспечение его личностной направленности. «Признание этого постулата знаменует окончательный отход педагогики и воспитательной практики от парадигмы формирования личности с заданными свойствами и их поворот к обоснованию такого воспитательного процесса, который способен обеспечить личностно-смысловое развитие обучающихся, поддержать в каждом из них индивидуальную самобытность и, опираясь на их способности к самоизменению и культурному саморазвитию...» [1].

Однако, как отмечает К.А. Михальченко, «современная система образования полноценно принимает в себя только тех, кто отвечает её определенным требованиям, детей со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех программе и показывать результаты успеваемости, нормальные для всех» [2]. В соответствии с 24-ой статьей Конвенции ООН «О правах инвалидов», подписанной Россией в 2008 году, Россия, как и все государства-участники, ее подписавшие, в целях реализации права на образование каждого члена общества должна обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.



Но в настоящий момент проблема заключается в том, что при целесообразности инклюзивного образования возникают сложности с его реальным внедрением в практику современной российской школы, т.к.

1) сложности возникают не только с созданием «безбарьерной среды», но и с причинами социального характера (наличие отрицательных стереотипов по отношению к детям с ОВЗ, неготовность и нежелание принять это явление обществом и самими учителями);

2) отсутствие точной дифференциальной психологической диагностики, на основании которой для ребенка с ОВЗ формулируются заключения, содержащие рекомендации к организации его субъективного плана обучения, а не просто констатацию неблагоприятного фона проблемы;

3) специалисты, различного профиля, необходимые для работы с детьми с ОВЗ, не могут найти между собой общего языка, не имея общей смысловой платформы в понимании данного явления. При этом отдельно стоит проблема нехватки узких специалистов, работающих с той или иной категорией детей с ОВЗ;

4) на данный момент сами учреждения образования зачастую по техническим характеристикам среды не готовы принимать детей с ОВЗ;

5) в законодательных актах зафиксированы принципы права на образование детей с ОВЗ, но сам механизм создания для таких обучающихся специализированных условий в образовательном учреждении не разработан.

Кроме того, развитие системы инклюзивного образования должно включать в себя разработку и внедрение технологий обучения и воспитания детей с ОВЗ в общеобразовательных школах.

Одним из эффективных условий внедрения инклюзивного образования является изменение сознания работающих педагогов.

Так, в рамках проведенного нами исследования среди учителей общеобразовательных школ юга Нижегородской области были изучены некоторые аспекты проблемы введения инклюзивного образования в общеобразовательных школах. Говоря об общих тенденциях понимания данного явления, необходимо отметить, что часть педагогов не только не владеют нормативными актами, регламентирующими введение инклюзивного образования в России, но и мало себе представляет, что это такое, не говоря о понимании концептуальных положений данного явления. Почти третья часть учителей не может сформулировать причины введения инклюзивного образования в России; те же, кто называет эти причины, в основном отмечают такие, как наличие социального заказа, реализация законных прав ребенка инвалида на образование, увеличение количества детей с ОВЗ (при этом отмечают проявления острого эмоционального реагирования как позитивного, так и негативного на сам факт введения инклюзии в российском образовании).

Говоря о реализации первостепенных задач работы с детьми с ОВЗ важно отметить необходимость социализации ребенка как в коллективе сверстников, так и в обществе в целом, а также поддержки его развития и коррекции нарушений. В этой связи при подготовке педагогов к работе с детьми с ОВЗ в учебно-

воспитательном процессе образовательных учреждений различных типов важно помочь им понять особенности данной категории детей, что позволит выбрать адекватные методы диагностики, возникающих у этих детей проблем, строить стратегию и тактику взаимодействия с ними, помощи им в социализации.

Таким детям, как правило, требуется больше внимания, специальной организации подачи учебного материала, но главное – обеспечение комфортной среды существования и самого процесса адаптации, который может усугубиться негативным отношением одноклассников и их родителей. На данный момент необходима целостная система просвещения и информирования как педагогов, так и родителей в сфере образования детей с ОВЗ, а также целенаправленная организация мероприятий, имеющих целью развитие взаимодействия родителей детей с ОВЗ с образовательными организациями различного статуса и уровня.

### **Литература**

1. Калинина Т.В., Акутина С.П., Щелина Т.Т. Система социально-психологического и педагогического сопровождения студентов с нарушениями зрения как одно из условий реализации парадигмы инклюзивного образования в высшей школе // Инклюзивное образование: эффективные методики и их практическое применение: сборник статей по материалам II Международного семинара по педагогике. г. Санкт-Петербург, 26 ноября 2016. – СПб: Фонд научных исследований в области гуманитарных наук «ЗНАНИЕ – СИЛА», 2016. – 118 с.

2. Михайличенко К.А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 77–79.

3. Щелина Т.Т., Самойленко Е.В. Проблемы инклюзивного образования в контексте подготовки учителей к работе с детьми с интеллектуальными нарушениями в общеобразовательной среде // Состояние и перспектива развития коррекционной педагогики и психологии в образовании России: современные тенденции, опыт развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции – Чебоксары: Научно-издательский центр «Articulus-инфо», 2013. – С.631–634

### **TRAJECTORIES OF INCLUSIVE EDUCATION AT THE UNIVERSITY (WORK EXPERIENCE IN THE ARZAMAS BRANCH OF THE UNN)**

***T.T. Shchelina***

*In the article, the author addresses the analysis of the organization of inclusive education in the world, presents the practical experience of scientific and methodological support, educational and innovative activities of the Arzamas branch of UNN in the field of inclusive education.*

*Keywords: inclusive education; learning processes; development; upbringing; students with disabilities; educational institution.*

# ОСОБЕННОСТИ АДАПТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

**В.М. Звоников<sup>1</sup>, Е.А. Майорова<sup>2</sup>**

Московский гуманитарный университет

<sup>1</sup>д.м.н., профессор; e-mail: vzvonikov@yandex.ru

<sup>2</sup>руководитель Службы инклюзивного образования МосГУ; e-mail: frolova.k90@mail.ru  
Россия, г. Москва

*В статье представлены результаты исследований адаптивности, тревожности и нервно-психической устойчивости студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью и без ограничений здоровья, выполненных на базе Московского гуманитарного университета.*

*Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья; инвалидность; адаптивность; тревожность; нервно-психическая устойчивость.*

Адаптивность рассматривается нами как интегративное, динамическое свойство личности, позволяющее человеку оптимально функционировать в психологической, биологической и социальной среде без серьезных изменений поведенческой и физиологической структуры, способных причинить необратимые изменения. Степень личностной адаптивности человека (адаптационного личностного потенциала) определяется через выраженность его возможностей изменять себя для приспособления к окружающей среде с минимальными потерями себя в социальной среде и внесения личностного вклада (в различных масштабах) в улучшение жизнедеятельности общества.

Студенческий период является одним из значимых с точки зрения возрастной психологии и дает возможность человеку расширить и оптимизировать свой адаптивный потенциал.

С каждым годом растет число обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Для того чтобы получить образование, им требуются специальные условия. На государственном уровне уже приняты законы и приказы, которые позволяют включить инклюзию в образовательный процесс. Реализация такого включения во многом зависит не только от социально-психологической среды образовательной организации, но и от адаптивных возможностей самих обучающихся.

Внешние условия адаптации в организациях высшего образования предполагают реализацию специальных инклюзивных программ («Доступная среда», «Безбарьерная среда»), которые обеспечивают создание определенной материально-технической базы. Такая база должна отвечать определенным требованиям, которые обеспечивают беспрепятственный доступ и комфортное пребывание лиц с ОВЗ и инвалидностью в образовательной организации. Адаптированная образовательная среда должна быть доступна для лиц с ограниченными возможностями здоровья с различными нозологиями. Также предпосылками успешной адаптации являются социально-психологические и педагогические условия обучения: готовность преподавателей к инклюзивному

образованию, наличие специального учебно-методического сопровождения, наличие позитивных установок обучающихся (одногоруппников, однокурсников) и преподавателей на взаимодействие со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ; коммуникативная компетентность самого обучающегося и др.

Внутренними условиями адаптации являются состояние здоровья обучающегося, характер нарушения и его специфика, отношение самого обучающегося к состоянию своего здоровья, личностные и психофизиологические особенности и др.

На процесс адаптации влияет такое свойство личности, как тревожность. Различают личностную и ситуативную (или реактивную) тревожность.

Личностная тревожность – это устойчивая индивидуальная характеристика. Означает мотив или приобретенную поведенческую диспозицию, которая обязывает индивида к восприятию широкого круга объективно безопасных обстоятельств, как содержащих угрозу, побуждая реагировать на них состояниями тревоги, интенсивность которых не соответствует величине реальной опасности.

Ситуативная (или реактивная) тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Важным в процессе адаптации является такая способность человека, как нервно-психическая устойчивость, которая является главным ресурсом. Без этой способности невозможно сохранить свое психическое здоровье и успешно обеспечить социально-психологическую адаптацию личности. Как считают Б.Ф. Ломов, Л.Г. Дикая, Л.И. Анцыферова и В.Э. Чудновский, психическая устойчивость связана с успешной реализацией потенциала человека и является следствием исторического и онтогенетического развития личности [1; 4]. Если среда отрицательно влияет на личность, это может привести к развитию психического и психосоматического заболевания. При благоприятных условиях среды вероятность возникновения нарушений функционального состояния уменьшаются.

В связи с имеющимися нарушениями здоровья у лиц с ОВЗ мы предполагаем, что такие ребята отличаются от условно здоровых обучающихся по уровню адаптивности, нервно-психической устойчивости и тревожности.

Для сравнения уровня тревожности, адаптивности и нервно-психической устойчивости у студентов АНО ВО «Московский гуманитарный университет» использовались известные методики – МЛЮ «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, шкала тревоги Спилберга – Ханина в группах лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью и лиц, не имеющих ограничения здоровья.

Результат полученных средних данных по тесту МЛЮ «Адаптивность» отражен в таблице.

**Усредненные показатели МЛЮ  
«Адаптивность» у лиц с ОВЗ и условно здоровых**

<b>Показатели адаптивности в группах</b>	<b>ЛАП (личностно-адаптационный потенциал)</b>	<b>НПУ (нервно-психическая устойчивость)</b>	<b>КС (коммуникативные способности)</b>	<b>МН (моральная нормативность)</b>
Лица с ОВЗ и инв.	69±7,04	42,5±6,55	14±1,7	12,5±1,21
В стенах	1 (ниже среднего)	2 (ниже среднего)	4 (среднее)	4 (среднее)
Лица без ОВЗ	45,5±4,61	24,25±2,91	10±1,7	8,75±1,7
В стенах	3 (ниже среднего)	4 (среднее)	5 (среднее)	5 (среднее)
Достоверность различий	p≤0,05	p≤0,05	РН*	РН*

\* Различия не достоверны

Были выявлены достоверные различия лиц с ОВЗ и инвалидностью и лиц без ОВЗ по шкалам личностно-адаптационного потенциала и нервно-психической устойчивости.

Несмотря на то, что по шкале ЛАП при переводе в стены у обеих групп наблюдается уровень ниже среднего, имеются достоверные различия между ними. У лиц с ОВЗ и инвалидностью личностно-адаптационный потенциал ниже по сравнению с условно здоровыми лицами. Нервно-психическая устойчивость у лиц с ОВЗ оказалась ниже по уровню, чем у лиц без ОВЗ. Различия также являются достоверными.

Коммуникативные способности и моральная нормативность не имеет достоверных различий между группами, но также у лиц с ОВЗ они ниже, чем у лиц без ограничений. Характерной особенностью лиц с ограниченными возможностями здоровья является наличие многообразных психологических и медико-социальных проблем, которые формируются в результате реагирования организма на стойкое соматическое или психическое заболевание. Комплекс данных проблем существенно ограничивает адаптацию лиц с ОВЗ и инвалидностью, то есть их способность освоить все социальные нормы жизни.

При анализе результатов по методике исследования тревожности и тревоги Спилберга – Ханина было выявлено, что по ситуативной тревожности существенных различий не наблюдается между двумя группами, т.к. умеренный уровень тревожности в обеих выборках одинаковый (39±5,34 у лиц с ОВЗ; 33,75±2,91 у лиц без ОВЗ), но личностная тревожность у лиц с ОВЗ завышена (51±5,10) по сравнению с лицами без ОВЗ (42,25±3,88). Повышенный уровень тревожности может привести к потере веры в свои возможности, снижению уверенности в себе, агрессивному поведению. Все это мешает личности работать в социуме, проявлять себя и видеть свои положительные стороны [3]. Студенты с ОВЗ и инвалидностью отличаются особой эмоциональной чувствительностью, что обосновано наличием ограничений возможностей их здоровья.

Учитывая, что адаптация является сложным взаимодействием социобиологической сущности каждого индивида с ОВЗ и инвалидностью и условиями

его жизни, необходимо развивать обе стороны данного обоюдного воздействия. Для достижения необходимого уровня адаптации и снижения тревожности нужно реализовать многогранный комплекс социальных, медицинских, психологических, культурных, спортивных и других технологий в отношении ребенка, а также создать все виды доступности в окружающем пространстве и воспитать в социуме толерантность, поддержку, уважение, желание к сотрудничеству с гражданами-инвалидами.

Наряду с традиционными методами необходимо внедрение методов целенаправленной психической саморегуляции, значительно повышающей уровень адаптивности за счет расширения возможностей саморегуляции основных систем организма человека [6].

### Литература

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – №1. – С. 3–18.
2. Бейлина Н.С., Двойникова Е.Ю. Проблемы социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в высшей школе // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Том 8. – №3.
3. Голубева Н.М., Голованова А.А. Факторы адаптации студентов к образовательной среде вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. – № 2 (10). – С. 125–130.
4. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). – М.: Ин-т психологии РАН, 2003. – 318 с.
5. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе: хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ / под ред. Б.Б. Айсмонтаса. – М.: МГППУ, 2013. – 334 с.
6. Ройзман И.В. Взаимосвязь структурно-динамических характеристик функциональной асимметрии с адаптивностью студентов: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2015. – 150 с.
7. Ташева А.И., Гриднева С.В., Арпентьева М.Р., Киценко Н.В. Особенности вузовской адаптивности у студентов с ограниченными возможностями здоровья // Коррекционно-педагогическое образование. – 2021. – №2. – С.17–40.

### PECULIARITIES OF ADAPTABILITY IN STUDENTS WITH LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH AND DISABILITY

*V.M. Zvonikov, E.A. Maiorova*

*The article presents the results of studies of adaptability, anxiety and neuropsychic stability of students with disabilities and disabilities and without health restrictions, carried out on the basis of the Moscow University for the Humanities.*

*Keywords: health limitations; disability; adaptability; anxiety; neuropsychic stability.*

# ТЕМПОРАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»

*А.Ю. Прокопенко<sup>1</sup>, А.В. Морозов<sup>2</sup>*

Московский социально-педагогический институт

<sup>1</sup>к.п.н.; e-mail: annaprokopenko@mail.ru

<sup>2</sup>д.п.н., профессор; e-mail: doc\_morozov@mail.ru

Россия, г. Москва

*В статье рассматриваются темпоральные аспекты становления профессиональной Я-концепции студентов вуза, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», как основы для получения будущими специалистами-дефектологами первичного опыта организации сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе социализации.*

*Ключевые слова: профессиональная Я-концепция; темпоральная компетентность; обучающиеся; ребёнок; ограниченные возможности здоровья; проектирование; событийный подход; профессиональная деятельность; подготовка будущего специалиста; социализация.*

Одним из целевых ориентиров развития современного образования, в соответствии с Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701) [9], является создание условий для профессионально-личностного развития будущих специалистов, призванных осуществлять свою деятельность в рамках педагогических специальностей. В качестве одного из важнейших результатов этого процесса видится формирование позитивной профессиональной Я-концепции, представляющей собой часть общей Я-концепции личности и заключающейся в системе представлений о себе как о профессионале, целостность и устойчивость которой обеспечиваются тем или иным целесообразным ценностно-смысловым отношением человека к профессии [5].

Рассматривая структуру Я-концепции, многие исследователи обращают внимание на наличие в ней временных «модусов». Так, например, согласно взглядам зарубежных исследователей (Р. Бернс, У. Джеймс, А. Маслоу и др.), данный феномен основан на представлениях индивида о себе в прошлом, настоящем и будущем. Особое место в процессе становления Я-концепции отводится субъектности личности при построении образов «Я». Наличие временного компонента самосознания отмечают также отечественные исследователи. Так, например, Е. П. Белинская описывает в своих исследованиях идею субъективной «временной развертки» самопредставлений [3].

Соответственно, при организации процесса подготовки будущего специалиста важно ориентироваться на темпоральные аспекты процесса формирования профессиональной Я-концепции, отражающиеся в таких её структурных компонентах, как «Я прошлое», «Я настоящее» и «Я будущее».

Таким образом, анализ научных исследований даёт основание полагать, что в структуре Я-концепции одно из центральных мест занимает временной компонент самосознания, являющийся детерминантой личностной активности.

В качестве эффективной технологии формирования временного компонента самосознания ряд исследователей рассматривают событийный подход, с точки зрения которого событие является не только единицей измерения жизненного пути, но и мотиватором для проявления личностной активности (Е.В. Боровская, А.А. Остапенко, В.И. Слободчиков и др.) [12].

Поскольку становление профессиональной Я-концепции напрямую связано с успешностью выполнения индивидом профессиональных функций, то формирование временного компонента, в данном случае, происходит в тесной взаимосвязи со спецификой профессиональной деятельности специалиста и обозначается исследователями как «темпоральная компетентность» [11].

Если рассматривать указанный феномен через призму особенностей профессиональной деятельности в сфере специального образования, то его можно определить как профессионально-личностное качество, позволяющее специалисту организовывать свою профессиональную деятельность с учётом динамики внешних и внутренних факторов, а также целенаправленно и поэтапно создавать необходимые условия для формирования индивидуальной траектории развития ребёнка с ограниченными возможностями здоровья посредством организации системы событий, ориентированной на закономерности и этапы его социализации [1; 10].

В качестве сущностных характеристик темпоральной компетентности будущих специалистов в сфере специального образования выделяются:

1) обеспечение становления обучающегося в позицию активного субъекта профессиональной деятельности: поиск личностных смыслов, регулирование деятельности (а не просто планирование, осмысление перспектив и последствий);

2) придание деятельности системного характера: учёт всех внешних и внутренних факторов, воздействующих на социальное воспитание ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в его прошлом, настоящем и будущем;

3) владение технологией использования событийного подхода для формирования жизненной перспективы ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

В структуре темпоральной компетентности выделяются три взаимосвязанных компонента:

- личностный (выполняющий функцию саморазвития);
- когнитивный (выполняющий прогностическую функцию);
- технологический (выполняющий организационно-регулятивную функцию).

*Личностный компонент* является основой темпоральной компетентности будущего специалиста и заключается в способности целостно воспринимать свой жизненный путь в единстве прошлого, настоящего и будущего, сформированности субъектной позиции.



*Когнитивный компонент* включает в себя знание темпоральных аспектов процесса социально-педагогического целеполагания (постановка опережающих целей социального воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья); знание темпоральных аспектов процесса планирования (стратегий планирования и резервирования времени); способность выбрать на основе имеющейся информации наилучший момент для применения необходимого метода.

*Технологический компонент* включает в себя способность использовать событийный подход при организации социально-педагогической деятельности с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Личностный компонент определяется такими критериями, как способность к саморазвитию, опора на индивидуальный опыт и способность выстраивать траекторию развития. Указанные критерии трансформируются в профессиональном аспекте исследуемой компетентности следующим образом:

- профессиональное саморазвитие;
- профессионально-личностный опыт;
- целеполагание в коррекционно-педагогической деятельности.

Когнитивный компонент отражает знаниевую направленность указанных критериев, а технологический – деятельностьную. Темпоральная компетентность будущих специальных педагогов определяется четырьмя уровнями сформированности: от «Дезорганизованного» через «Потенциальный» и «Адаптивный» к «Технологическому» уровню.

Представления студентов о себе как о субъектах профессиональной деятельности формируются в контексте различных активностей, максимально приближенных к их будущим профессиональным функциям [2; 4].

В данной статье нами рассматриваются возможности применения технологии формирования профессиональной Я-концепции обучающихся в процессе изучения дисциплины «Проектирование и моделирование в специальном образовании» посредством включения студентов в проектную деятельность. Проектирование является одним из эффективных методов обучения, который, с одной стороны, способствует раскрытию внутреннего потенциала будущего специалиста, а с другой стороны, позволяет наиболее эффективно использовать событийный подход.

Цель изучения дисциплины состоит в формировании у обучающихся представлений о сущности процесса социализации личности [13] с позиции акмеологического подхода и освоения технологии сопровождения детей с нарушениями развития в процессе социализации, способствующих раскрытию их внутреннего потенциала и самореализации личности.

Задачи изучения дисциплины делятся на три вида (согласно выделенным компонентам «темпоральной компетентности»):

1. *Личностно ориентированные* (стимулирование развития позитивной Я-концепции обучающегося через формирование временного компонента самосознания):

- формирование стремления к саморазвитию и самоактуализации;
- формирование способности к прогнозированию;

- обогащение личного опыта;
- формирование представлений о жизненном пути личности и его временных характеристиках.

2. *Теоретико-практические* (овладение теоретико-практической базой в рамках дисциплины):

- формирование представлений о сущности и закономерностях процесса социализации личности;
- изучение особенностей социализации детей с различными нозологиями;
- изучение методов социализации личности;
- освоение основ социального проектирования;
- изучение технологии использования событийного подхода в воспитании.

3. *Профессионально-акмеологические* (интериоризация теоретических знаний и практического опыта посредством организации мероприятий для детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках проектов):

- формирование способности к самореализации в профессии и ценностно-смыслового отношения к выбранному виду профессиональной деятельности;
- формирование гуманистически ориентированного профессионального мировоззрения специалиста, понимающего и принимающего проблемы людей с нарушениями развития и способного к эффективной помощи в решении этих проблем [6; 7; 15].

Для решения поставленных задач была разработана система практических занятий, взаимосвязанных с этапами прохождения студентами учебной практики.

Основные разделы дисциплины отражают логику становления профессиональной Я-концепции будущего специалиста в области специального (дефектологического) образования:

*Раздел 1.* Личность как субъект социализации (ориентирован на самопознание, формирование концепции во времени).

*Раздел 2.* Методика и технологии социального сопровождения (включает в себя основы социального проектирования и моделирования).

*Раздел 3.* Использование событийного подхода как средства социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Проведение экзамена предусмотрено в форме защиты студентами проектов по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, которые были разработаны в процессе изучения дисциплины и реализованы на практике.

В структуру проекта входят следующие составляющие: тема, цель, задачи, описание целевой группы, ведущий метод (условия, деятельность), сроки реализации проекта, этапы реализации проекта, предполагаемый результат, список литературы.

Темы проектов студенты формулируют самостоятельно и они, как правило, носят яркий творческий характер, отражающий событийную направленность.

Общей целью любого проекта является социализация детей с ограниченными возможностями здоровья посредством включения их в определённую деятельность [8; 14]. Студентам предлагается конкретизировать данную цель, исходя из специфики каждого проекта:

1) уточнить, какой именно аспект социализации как процесса и результата становления человека в общении и деятельности (например, формирование коммуникативных навыков, ценностных ориентиров, профессиональная ориентация и т.д.);

2) подробно описать целевую группу детей (возраст, нозология);

3) обозначить деятельность, в которую планируется включать детей (так, например, организация театрализованной деятельности позволяет детям в процессе проигрывания ролей и инсценировки всевозможных ситуаций освоить социальные нормы, способствуя тем самым процессу адаптации) [10].

Особое место в процессе разработки проекта уделяется формулированию задач. Они должны служить целевыми ориентирами для проведения различных мероприятий-событий в рамках проекта и, одновременно, учитывать те механизмы социализации, которые исследователь планирует задействовать в процессе реализации проекта.

Срок реализации проекта составляет полгода (поскольку учебная практика у студентов носит рассредоточенный характер, проводится раз в неделю и длится в течение семестра).

Процесс реализации проекта включает в себя три этапа:

- *вводный* (оценка актуальной ситуации развития ребенка и необходимых ресурсов);

- *основной* (проведение запланированных мероприятий);

- *заключительный* (оценка эффективности, подведение итогов).

Вывод об эффективности проведённой работы делается на основании оценки динамики представлений обучающихся о своей профессиональной деятельности посредством проведения методики изучения профессиональной идентичности (Л.Б. Шнейдер) и методики «Незаконченные предложения» в авторском варианте, адаптированной с учётом специфики профессиональной деятельности в области специального (дефектологического) образования. Методики необходимо проводить на начальном этапе обучения (констатирующий срез) и после его завершения (контрольный срез).

Апробацию разработанной технологии формирования профессиональной Я-концепции планируется реализовать при участии обучающихся на первом уровне высшего образования (бакалавриата) по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в Московском социально-педагогическом институте в рамках изучения студентами дисциплины «Проектирование и моделирование в специальном образовании».

Дисциплина изучается на первом курсе, её актуальность обоснована необходимостью определения места и роли системы социально-педагогической деятельности в сфере коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Данный курс тесно связан с учебной практикой, которую студенты проходят параллельно с его изучением на базе ГБУЗ «Научно-практический центр детской психоневрологии Департамента здравоохранения города Москвы». Практика направлена на получение студентами первичного опыта сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе социализации, что обуславливает необходимость освоения уже на первом этапе обучения знаний из области социальной педагогики, которая интегрирует в себе данные различных наук о развитии и социализации личности.

### Литература

1. Алпатова Н.С., Бондарева В.В., Прокопенко А.Ю. Использование творческих дисциплин в подготовке будущих дефектологов к сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе социализации // Социальная педагогика в России. – 2017. – № 2. – С. 56–60.
2. Алпатова Н.С., Прокопенко А.Ю., Федосеева Е.С., Фуреева Е.П. Подготовка будущих педагогов-дефектологов к коррекционно-педагогической работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Планета, 2018. – 144 с.
3. Белинская Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 40–46.
4. Боровик Ю.Н., Морозов А.В. Особенности подготовки студентов – будущих дефектологов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018 / под ред. О.Е. Нестеровой и др. – Саратов: Перо, 2018. – С. 619–626.
5. Джанерьян С.Т. Структура типов профессиональных Я-концепций // Российский психологический журнал. – 2005. – Т. 2. – № 3. – С. 78–92.
6. Морозов А.В. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном и дистанционном образовании при обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – Т. 8. – 2016. – С. 1–5.
7. Морозов А.В., Мухаметзянов И.Ш. Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды // Человек и образование. – 2016. – № 4 (49). – С. 49–55.
8. Нелидов А.Л., Ганичева И.А. Основы педагогики здоровья. – Арзамас: АГПИ, 2013. – 135 с.
9. Постановление Правительства Российской Федерации от 07.10.2021 № 1701 «О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации “Развитие образования” и признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации и отдельных положений некоторых актов Правительства Российской Федерации». – URL: <http://government.ru/docs/all/136970/> (дата обращения: 27.03.2023).
10. Прокопенко А.Ю. Подготовка будущих дефектологов к формированию временной перспективы детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. – 2016. – № 1 (105). – С. 42–46.
11. Прокопенко А.Ю. Формирование темпоральной компетентности социального педагога в процессе его профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис.... канд. пед. наук. – Волгоград, 2013. – 26 с.
12. Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. – 2010. – Вып. 1 (43). – 157 с.
13. Щелина Т.Т. Методология успешной социализации детей и молодёжи: проблема, подходы и опыт разработки // Социальная педагогика в современных социальных практиках: сборник научных статей VII Международного симпозиума. – Арзамас, 2017. – С. 382–389.

14. Bashkireva T.V., Bashkireva A.V., Morozov A.V., Evdokimova A.I., Apsite M.A. Conditions for Digitalization of Education and Related Health Problems of Students // 2nd International Scientific and Practical Conference on Digital Economy (ISCDE 2020) // Atlantis press SARL / Advances in Economics, Business and Management Research. – 2020. – vol. 156. – P. 159–162.

15. Mukhametzyanov I., Morozov A., Arinushkina A. Interdisciplinary approach to the problem of health-saving information and educational environment: a view from Russia // SHS Web of Conferences. – EDP Sciences, 2018. – Т. 55. – P. 03012.

### **TEMPORAL ASPECTS OF THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL SELF-CONCEPT OF STUDENTS IN THE DIRECTION OF «SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION»**

*A.Yu. Prokopenko, A.V. Morozov*

*The article discusses the temporal aspects of the formation of the professional Self-concept of university students studying in the direction of «Special (defectological) education» as the basis for future specialists-defectologists to gain primary experience in organizing the support of children with disabilities in the process of socialization.*

*Keywords: professional self-concept; temporal competence; students; child; limited health opportunities; design; event approach; professional activity; training of a future specialist; socialization.*

### **СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ПРИМЕРЕ ИТАЛЬЯНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

*Анна Акутина<sup>1</sup>, С.П. Акутина<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Университет Катании, туристическое агентство «Mysicilyguide»  
д. филос.; e-mail: akutinanna@gmail.com; Италия, Катания

<sup>2</sup>Национальный исследовательский Нижегородский государственный  
университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ  
д.п.н.; e-mail: sakutina@mail.ru; Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье представлен опыт организации учебного процесса с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья на примере Италии.*

*Ключевые слова: педагогическое сопровождение; обучающиеся с ОВЗ; законодательные акты; формы и методы работы; Италия.*

В мировой практике социально-правовой защиты детства выделяются несколько категорий обучающихся, находящихся в особо трудных условиях жизнедеятельности и обучения и являющихся наименее защищенной частью общества: дети с отклонениями в развитии умственной деятельности, речи, сенсорной, двигательной, эмоционально-волевой сфер, у которых неизбежно ограничены индивидуальные возможности трудоспособности, т.е. «дети с ограниченными возможностями».

На достижение нового качества жизни людей с ограниченными возможностями здоровья направлен осуществляемый в настоящее время переход от медицинской модели инвалидности к социальной, где главная задача заключается не только в том, чтобы помочь преодолеть или облегчить функциональные

нарушения, но и дать надежду и возможность полноценно жить в обществе данной категории.

Социально-педагогическая поддержка детей и их семей данной категории считается одной из важнейших гуманистических задач всех стран международного сообщества и отражена в важнейших международных правовых документах: во Всеобщей Декларации прав человека, Декларации о правах инвалидов, Декларации о нравах умственно отсталых лиц, в стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов, в Конвенции о правах ребенка.

Интересен в связи с рассматриваемой проблемой опыт Итальянской Республики.

Вопрос специального образования в Италии долгое время игнорировали, однако, количество детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в массовых школах, превышало 90%. С 1928 года обязательное образование стало распространяться на слепых и немых детей, при условии, что у них нет других недостатков. По мнению исследователей, Италия стала апробационной площадкой инклюзивной модели образования по отношению к остальному миру. Ранний период в Италии обозначают «дикой интеграцией». В этот период основной целью являлась социализация и адаптация детей в школьное сообщество таким образом, чтобы у всех было чувство принадлежности к данному сообществу [1]. Для обеспечения успеха в адаптации детей учитывались такие факторы, как включение в работу целой команды специалистов: классного руководителя, врача, медсестры, психолога, логопеда и социального работника [4].

В целях обеспечения эффективных условий данной модели образования было распределение ответственности между родителями, медицинским персоналом и представителями местного общества, а также просвещение итальянского общества с помощью средств массовой информации и всевозможных публичных собраний.

Начиная с 1971 года в Италии был принят ряд законодательных актов, среди которых можно назвать следующие: Закон 118/71 «О гражданских инвалидах», устанавливающий право на их обучение в общеобразовательной школе; Закон 820/71, устанавливающий очное обучение инвалидов с полным их пребыванием в школе; Декрет об осуществлении школьной реформы (1974).

Закон 517/77 (1977) внес новые изменения в систему оценивания знаний и учебные программы, ввел специальные меры по интеграции, исключив дифференциацию в классах и ликвидировав коррекционные классы.

Министерством народного образования Италии за № 262/88 создан Национальный комитет по процессу интеграции обучающихся с особыми потребностями.

В 1992 году был принят базовый закон об обучении инвалидов (№104/92).

Право инвалидов на образование закреплено также в следующих законодательных актах Италии: Декрет Президента Республики 1994 г., координирующий совместную деятельность системы здравоохранения и школы; Закон 17/99 «Об университетах»; Закон 328/2000 «Об ответственности местных

органов самоуправления за сотрудничество с образовательными учреждениями и контроль за ними».

С 2007 г. реализуется постоянно действующий образовательный проект для педагогов ICARE («изучать, общаться, действовать в системе образования»).

Специально созданные школы специализации среднего образования (SSIS) позволяют подготовить необходимое для инклюзивного образования количество педагогов-тьюторов для работы с детьми с ОВЗ. Данная программа включает в себя несколько образовательных стратегий: владение реальной ситуацией; знание специфических образовательных потребностей детей с ОВЗ; установление эффективной коммуникации с детьми с ОВЗ, вовлечение всех субъектов образовательного процесса в процесс инклюзии, подготовка педагогов-тьюторов, которые обучались по специальной программе по работе с детьми с ОВЗ и инвалидами с учетом разработанной индивидуальной программы обучения и воспитания. В Италии большое внимание уделяется взаимной поддержке школьников в форме совместной работы над усвоением материала.

Однако существуют и проблемы с включением детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную школу. Одна из них – обучение этих детей академическим дисциплинам в старших классах. При разработке индивидуальной учебной программы учитываются особенности личности, определяются специалисты сопровождения, с учетом конкретных потребностей учащегося, это может быть дефектолог, логопед либо психолог [5].

Интеграцию в Италии можно считать достигнутой целью в широком смысле этой проблемы. Однако из-за нехватки системной работы по этому вопросу недостаточно известно о результатах процесса образовательной интеграции обучающихся с ОВЗ во взрослое сообщество.

#### Литература

1. Алехина С.В., Семаго Н.Я., Фаина А.К. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 300 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Психолог, 2001. – 536 с.
3. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом от мечты к реальности // Обзор материалов специального выпуска журнала «International Journal of Inclusive Education» 2011, № 1.
4. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 215 с.
5. Развитие и становление инклюзивного образования в Италии. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 300 с.

#### **SUPPORT OF STUDENTS WITH DISABILITIES ON THE EXAMPLE OF THE ITALIAN REPUBLIC**

*Anna Akutina, S.P. Akutina*

*The article presents the experience of organizing the educational process with students with disabilities on the example of Italy.*

*Keywords: pedagogical support; students with disabilities; legislative acts; forms and methods of work; Italy.*

## РОДИТЕЛЬСКАЯ ПРИЕМНАЯ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, В ИРКУТСКОМ РЕГИОНЕ

*Н.А. Переломова<sup>1</sup>, С.А. Клецкина<sup>2</sup>*

Учебно-методический центр развития социального обслуживания г Иркутск

<sup>1</sup>д.п.н., профессор; e-mail: nper@mail.ru; <sup>2</sup>директор; e-mail: kletskins@mail.ru

Россия, г. Иркутск

*В статье рассматривается технология «Родительская приемная для родителей с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья». Описаны направления работы службы «Родительская приемная». Приведены варианты содержания каждого направления.*

*Ключевые слова: родительская приемная; дети с ограниченными возможностями здоровья; социокультурная реабилитация.*

В Иркутской области проживают более 12 тысяч детей-инвалидов, это 5,3% от общего числа несовершеннолетних в регионе. Как показывает статистика, основными причинами первичной инвалидности у детей являются психиатрические расстройства и расстройства поведения, врожденные аномалии и хромосомные нарушения, а также болезни нервной системы. Мы отмечаем, что тенденция к увеличению семей с детьми-инвалидами среди населения сохраняется. Это обуславливает необходимость осмысления данной проблемы и поиска путей помощи детям и их семьям. Речь идет о поиске и апробации новых технологий и форм работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Для нас понятно, что семья, в которой появился ребенок с ограниченными возможностями здоровья, меняет свой привычный уклад. Как правило, усилия семьи направлены на лечение, реабилитацию и социализацию ребенка. Цель деятельности таких родителей понятна – создать условия для полноценной жизни своего ребенка.

При определении направлений помощи семье, имеющей ребенка с ОВЗ, мы отдаем предпочтение комплексному подходу. Для нас важно не только помочь конкретному ребенку, но и оказать помощь его семье в целом. Ведь для ребенка с ограниченными возможностями здоровья семья становится основным фактором успешной социальной адаптации в системе обучения, воспитания и психолого-педагогического сопровождения. Мы считаем, что родители способны эффективно помочь ребенку в процессе социализации, реабилитации и коррекции. Но для этого надо создать условия для развития внутренних психолого-педагогических и социально-реабилитационных ресурсов семьи.

Одним из путей помощи родителям с детьми с ОВЗ является деятельность психолого-педагогической службы «Родительская приемная для родителей с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья» (далее – служба «Родительская приемная»), работающей на межведомственной основе. Такие службы созданы в учреждениях социального обслуживания Иркутской области.



С какой целью создается данная родительская приемная? Ответ прост – для оказания комплексной помощи семьям, воспитывающим детей-инвалидов или детей с ограниченными возможностями здоровья. Мы считаем, что для этого необходимо организовать просвещение родителей с последующей возможностью получения консультативной помощи, создавать условия для совместной социокультурной досуговой деятельности в рамках межведомственного взаимодействия и т.д. Все это позволит более эффективно сопровождать детей с ОВЗ во время пребывания в школе и улучшить обстановку в семье.

Служба «Родительская приемная» направлена на минимизацию негативных последствий для семьи, связанных с инвалидизацией ребенка, и создание благоприятных условий для воспитания детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

Основными задачами деятельности «Родительской приемной» мы считаем организацию психолого-педагогического просвещения среди родителей по проблемам общения, развития и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья; проведение встреч родителей со специалистами, организация консультирования, проведение различных совместных мероприятий с детьми (тренингов, праздников, выставок и др.), направленных на социальную реабилитацию детей.

Основные направления деятельности в рамках «Родительской приемной»:  
1) организационная составляющая службы «Родительская приемная»; 2) работа с семьями с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья; 3) социокультурная и досуговая деятельность как условие социальной адаптации детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

Мы полагаем, что направление «Организационная составляющая службы «Родительская приемная» является важным этапом в создании такой службы. На этом этапе предусматривается разработка нормативно-правовых актов деятельности, например Положение о службе с разработанной моделью. Обязательно заключаются соглашения о межведомственном взаимодействии с коммерческими и некоммерческими организациями города и района. Мы предлагаем учреждениям создать информационный контент «Родительской приемной» для социальных сетей, подготовить буклеты и брошюры для размещения в организациях – социальных партнерах.

Представляет определенный интерес разработка содержания направления «Работа с семьями с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья». Для усиления внутреннего потенциала семьи, для укрепления семейных отношений необходимо создать клуб для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, родительские гостиные и т.д.

Рассмотрим некоторые содержательные составляющие данного направления.

Семейный клуб – это объединение родителей, созданное для решения возникающих семейных проблем и оказания поддержки родителям друг другу. Основными направлениями работы такого клуба являются:

– обмен опытом между родителями, обмен мнениями по сложным возникающим вопросам, такой обмен мнениями возможен между родителями

и специалистами – классным руководителем, юристами, психологами, социальными педагогами и др.;

– разбор конкретных кейсов из жизни семей для определения возможных путей решения из сложной семейной ситуации. В качестве таких ситуаций могут выступать конкретные проблемы конкретной семьи – трудности обучения ребенка с ОВЗ, проблемы межличностного общения и конфликтные ситуации в семье и в школе и др.;

– размещение позитивного и удачного опыта жизнедеятельности семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, в социальных сетях в Интернете, в средствах массовой информации.

Интересной формой работы являются родительские гостиные. Это встречи родителей и специалистов для обсуждения актуальных вопросов психологически [и возрастных особенностей] детей с ОВЗ. В благоприятной и дружеской атмосфере родительских гостиных проводятся мастер-классы по организации безопасной и защищенной среды в семье, обсуждаются пути организации помощи детям в процессе обучения.

Родительские чтения дают возможность родителям не только слушать теоретические и практико-направленные выступления педагогов, но и самим изучать литературу по проблеме образования детей с ОВЗ. На родительских чтениях родители участвуют в обсуждении проблем образования и воспитания детей с ОВЗ. Что можно рекомендовать при организации родительских чтений?

Шаг 1. Определение вопросов педагогики и психологии, волнующие родителей.

Шаг 2. Педагог с помощью психолога, библиотекаря и других специалистов анализирует полученную информацию, подбирает литературу и источники из Интернета, с помощью которых можно получить ответы на поставленные вопросы.

Шаг 3. Дается время родителям для знакомства с подобранной литературой, с источниками из интернет-пространства.

Шаг 4. Совместное обсуждение прочитанного. В процессе обсуждения родители излагают свое собственное понимание прочитанного. Здесь важна роль модератора данных родительских чтений: уважительно и доброжелательно осмыслить представленный родителями материал и при необходимости скорректировать подходы к его пониманию.

Представляет определенный интерес организация и проведения совместных детско-родительских или родительских мероприятий. Содержание таких встреч может быть самым разнообразным – это и походы, экскурсии, «посиделки» детей и родителей. Такие мероприятия помогают по-другому посмотреть на ребенка, на его социальную роль в группе детей, помогают найти помощь и поддержку от других родителей.

Хорошо зарекомендовала себя такая форма работы с родителями, как родительские тренинги. Кто может проводить тренинги? Мы считаем, что делать это должен профессионал, то есть по просьбе классного руководителя или

социального педагога тренинг проводит педагог-психолог. Тренинги родительской эффективности – это активная форма работы по изменению своего отношения к возникающим проблемным ситуациям, формирование умений доверительного общения с собственным ребенком и др.

В последнее время представляют интерес дистанционные формы работы. Например, организация виртуальной гостиной. Виртуальная гостиная может включать несколько «мест посещения» – локация «Родительский университет», локация «Виртуальные педагогические мастерские», локация «Форум по проблемам воспитания детей с ОВЗ», локация «Виртуальный консультант» и т.д.

Следует уделить особое внимание направлению «Социокультурная и досуговая деятельность как условие социальной адаптации детей-инвалидов и детей с ОВЗ». Содержание данного направления может состоять из творческих мастерских для совместной деятельности детей и родителей (художественное творчество, декоративно-прикладное искусство и т.д.), из творческих кружков (например, театрального кружка), из проведения праздников и т.д.

Мы ожидаем, что в результате работы родительской приемной повысится уровень социальной адаптации детей с ОВЗ, родителями будет приобретен положительный эмоциональный опыт взаимодействия с ребенком, произойдет повышение родительской компетентности в вопросах образования и воспитания ребенка с ОВЗ, будет осуществляться психологическая поддержка родителей для уверенности в собственных возможностях.

#### **PARENTAL RECEPTION FOR PARENTS WITH DISABLED CHILDREN AND CHILDREN WITH DISABILITIES" IN THE IRKUTSK REGION**

*N.A. Perelomova, S.A. Kletskina*

*The article discusses the technology «Parental reception for parents with disabled children and children with disabilities». The directions of the work of the «Parental Reception» service are described. The variants of the content of each direction are given.*

*Keywords: parental reception; children with disabilities; socio-cultural rehabilitation.*

#### **РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ПО СПЕЦИАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*О.В. Сидоренко*

Средняя школа № 177 г. Минска, заместитель директора по учебной работе магистр; e-mail: igo5803@yandex.ru; Республика Беларусь, г. Минск

*В статье акцентируется внимание на том, что инклюзивное образование в качестве нового социального и образовательного феномена становится предметом многочисленных обсуждений. Определение стратегий эффективной реализации принципа инклюзии в образовании возможно на учебном предмете «Обществоведение» с помощью информационного контента.*

*Ключевые слова: принцип инклюзии в образовании; интегрированное обучение и воспитание; специальное образование; обществоведение.*

В Республике Беларусь утвержден обновленный Кодекс об образовании, где одним из ведущих принципов рассматривается принцип инклюзивного образования.

Реализация принципа инклюзивного образования в учреждениях образования можно считать логическим продолжением интегрированного обучения и воспитания. Основным отличием является создание специальных условий. Именно в Статье 1 дается не только определение учащихся с особенностями психофизического развития, но и акцентируется внимание на определение специальных условий в учреждении образования [1].

Кодекс об образовании задает те ориентиры, в рамках которого должна строиться работа по обучению учащихся с разными образовательными потребностями.

Социализирующей функцией инклюзивного образования является передача полученного опыта в доступной форме каждому желающему. Педагог в инклюзивном образовании получает новый вектор профессионального совершенствования и роста, а также расширение профессиональной компетентности, требуемой новыми условиями профессиональной деятельности.

Условием успешной инклюзии прежде всего является готовность педагогического сообщества к психологическому принятию детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). При переходе к инклюзивному образованию вопрос ставится, не каким должен быть ребенок, чтобы посещать учреждение образования, а каким должно быть образовательное учреждение, чтобы в нем мог учиться ребенок.

При реализации принципа инклюзии в образовании, на любом учебном предмете, педагогу необходимо обеспечить качественное включение учащихся с ОПФР в образовательный процесс, что в некотором образе усложняет процесс подготовки к уроку. В связи с этим педагог должен быть профессионально компетентен в вопросах специального образования, чтобы с пониманием адаптировать и модифицировать учебный материал, варьировать в способе его подачи, применять разноуровневый подход с учетом индивидуальных особенностей учащихся и учебных программ. Ведь в одном классе, где учащиеся обучаются по программе общего среднего образования, могут обучаться дети не только с трудностями в обучении, но и учащиеся, обучающиеся по программе первого отделения вспомогательной школы, учащиеся с расстройствами аутистического спектра.

Исходя из вышесказанного, отметим, что качественный образовательный процесс могут обеспечить педагоги с высоким уровнем профессиональной мобильности и компетентности.

На данный момент педагоги учреждения общего среднего образования оснащены научно-методическими и учебно-методическими материалами для проведения учебных занятий и обучения учащихся, не имеющих особенностей в развитии: учебная программа, примерное календарно-тематическое планирование по учебному предмету, опорные планы-конспекты, рабочие тетради, приложения и др., тогда как для реализации специального образования, проведения уроков учителями-предметниками готовых разработок нет. При этом, не имея

специального образования, педагогу необходимо не только обучить учащегося с ОПФР, но, учитывая его индивидуальные потребности, создать требуемые педагогические условия для реализации качественного образования.

Педагогу при организации учебной деятельности с учетом разных категорий детей следует быть не только методически грамотным, но и инклюзивно компетентным, ведь при планировании учебных занятий в классе интегрированного обучения и воспитания должны реализовываться не только образовательные задачи, но и коррекционные, связанные с индивидуальными трудностями учащегося с ОПФР. Именно в этом направлении работает ресурсный центр по специальному образованию нашей школы.

Методическая компетентность учителя истории в условиях реализации принципа инклюзии в образовании включает в себя профессиональные педагогические, психолого-педагогические, предметные знания и умения, а также специальные профессиональные компетенции, которые необходимо реализовать в работе с учащимися с ОПФР. С целью оказания помощи педагогам учреждения образования создается творческая группа на базе ресурсного центра, которая оказывает помощь в подготовке учебного и коррекционного материала учителям-предметникам.

В учебной программе по учебному предмету «Обществоведение» отведена особая роль использования педагогом информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе [2].

Использование информационного контента с помощью различных интерактивных приложений открывает новые возможности во взаимодействии педагога с учащимися, учитывая их интерес и тем самым повышая мотивацию к изучению предмета.

С целью качественного усвоения программного материала, общего развития учащихся, дифференциации и индивидуализации учебного процесса мы разрабатываем интерактивные плакаты при обобщении учебного материала на уроках по учебному предмету «Обществоведение» с использованием следующих приложений: Thinglink, Panel – Genial.ly, Learning Apps, онлайн-инструмент Canva, puzzlecup.com, Kahoot, Quizizz, MindMeister.

Разработанный материал представлен в виде ленты времени, интерактивных плакатов, кроссвордов, мнемотаблиц, интеллект-карт и др.

Также при обобщении учебного материала возможно использование видеоматериалов, которые используются при изучении определенной темы, при разработке интерактивных плакатов.

Проверку знаний учащихся с помощью интерактивных приложений также можно проводить в любой форме: фронтально, в подгруппе, микрогруппе, индивидуально и др., например, можно провести интерактивный вопрос с помощью приложения Learning Apps. Класс делится на две команды, где учащимся предлагается ответить на вопросы и сделать выбор правильного ответа либо найти лишнее. Если определение термина верное, то открывается часть пазла, а если нет – ничего не происходит. Побеждает та команда, кто быстрее всех соберет пазл. На этом же этапе можно решить воспитательную задачу

урока, направленную на патриотическое воспитание. Например, подобрать пазлы, которые отражают значимые места Республики Беларусь.

При работе на уроке с географической картой интересней ее сделать интерактивной, с помощью приложений Thinglink, Panel – Genial.ly. На карте мы можем разместить интерактивные элементы, которые нам необходимы и которые помогут учащимся лучше усвоить учебный материал. Впоследствии, проверку полученных знаний мы можем также представить в виде интерактивного элемента (заранее разработанного с помощью различных интернет-сервисов Learning Apps, Kahoot, Quizizz и др.) на карте.

С помощью онлайн-сервиса MindMeister, онлайн-инструмента Канва, можно составить интеллект-карту. При проверке знаний учащихся педагог может предложить использовать готовую карту либо составить свою интеллект-карту, например: по картинкам дополнить уже имеющуюся, прописать либо вставить картинку-пропущенный элемент и др.

Также при помощи онлайн-инструмента Canva мы можем создать ленту времени, которая поможет учащимся запомнить основные и значимые даты. Данную ленту времени мы также можем сделать интерактивной, загрузив полученный «продукт» в приложения Thinglink или Panel – Genial.ly, добавив интерактивные элементы. Например, при изучении параграфа «Динамика состава населения и социальная политика государства», при составлении ленты времени мы берем за основу следующие критерии: возраст населения, пол, этнические признаки, место проживания, трудоспособность в разные года. Далее мы выбираем нужный нам год на ленте и с помощью интерактивных кнопок даем ссылку на документ, ролик и т.д., который отражает все вышеперечисленные критерии за определенный год.

При обобщении по разделу II «Беларусь в мировом сообществе» с помощью онлайн-сервиса puzzlecup.com можно создать кроссворд по данной теме, а позже поделиться ссылкой или QR-кодом с учащимися. Задания можно предусмотреть разноуровневого характера, например, задать вопрос с выбором ответа; собрать слово из букв, просто ответить на вопросы. Заполнение данного кроссворда учитель может видеть онлайн. Также ссылку на любой разработанный кроссворд мы можем добавить в виде интерактивного элемента на любой плакат, созданный в приложениях Thinglink или Panel – Genial.ly.

В связи со стремительным развитием информационных технологий современному педагогу необходимо быть на одной волне со своими учащимися. Только тогда все силы, потраченные на подготовку к уроку, будут вознаграждены интересом, обратной связью, мотивацией к изучаемому предмету. Использование интерактивных плакатов – это всего лишь один из инструментов визуализации информации по учебному предмету «Обществоведение», но доказавший свою эффективность

#### **Литература**

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 31.01.2022, 2/2874 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://adu.by/images/2022/01/zakon-ob-izmen-kodeksa-ob-obrazovanii.pdf> (дата обращения: 29.03.2023).

2. Учебная программа по учебному предмету «Обществоведение» для XI класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (базовый уровень), 21 июня 2021 г. № 131 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/08/up-obshchestvovedenie-11kl-baz-rus.pdf>

## **RESOURCE CENTER FOR SPECIAL EDUCATION AS A CONDITION FOR THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF INCLUSION IN EDUCATION IN A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION**

*O. V. Sidorenko*

*The article focuses on the fact that inclusive education as a new social and educational phenomenon is becoming the subject of numerous discussions, as well as determining strategies for the effective implementation of the idea of implementing the principle of inclusion in education in the academic subject «Social Studies» with the help of informational content.*

*Keywords: the principle of inclusion in education; integrated education and upbringing; special education; social studies.*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ**

*Р. Цахидис<sup>1</sup> Л.В. Филиппова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Д. теол. н., президент Общества Понтийских греков «Αγιοστρίφων»  
e-mail: [agiostrifonas.pafos@gmail.com](mailto:agiostrifonas.pafos@gmail.com); р. Кипр, г. Пафос

<sup>2</sup>Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ  
к. п. н., доцент; e-mail: [lyda0968@bk.ru](mailto:lyda0968@bk.ru)  
Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье анализируется необходимость психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, рассматривается комплексный системный подход к организации работы с такими детьми, представлены этапы психолого-педагогического сопровождения в условиях общеразвивающих групп, особенности нейропсихологического подхода в коррекционно-развивающей работе.*

*Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; психическое развитие; дети с ограниченными возможностями здоровья; адаптация; социализация; системный подход; психологическая компетентность; технологии взаимодействия; психолого-педагогическая диагностика.*

Проблемой современного общества является неуклонное снижение процента здоровых детей. В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях назрела необходимость психолого-педагогического сопровождения детей, имеющих задержку психического развития, тяжелые нарушения речи, расстройства аутистического спектра и другие нарушения, детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Им присущи неустойчивость и истощенность нервных процессов, снижение общей работоспособности, внимания, памяти, двигательная расторможенность или заторможенность, трудности пространственной организации, эмоционально-волевые проблемы, общая моторная неловкость.

Задачей специалистов дошкольных образовательных учреждений является создание необходимых условий для успешной адаптации и социализации таких категорий детей в группе. Не каждое ДООУ может предоставить детям возможность посещать специальные группы компенсирующей направленности. Психолого-педагогическое сопровождение понимается нами как взаимодействие педагогов-воспитателей с дошкольниками, призванное помочь детям в развитии и обучении, устранить возможные проблемы, то есть это системный подход к развитию, воспитанию и коррекции ребенка, способствующий успешной реабилитации и личностному росту в социуме.

Важно выстроить систему в обеспечении условий и возможностей развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в единстве диагностики и коррекции, осуществить комплексный системный подход, скоординированную работу всех специалистов дошкольного образовательного учреждения – логопеда, дефектолога, психолога и тьютора. Психолог помогает наладить общение с таким ребенком, способствует терпимому отношению к нему, повышает психологическую компетентность воспитателей и родителей, проводит консультации и тренинги. Его задача – выявить различные затруднения у ребенка, отследить, как он адаптируется в детском и взрослом коллективе, помочь педагогам подобрать приемы, средства, способы и технологии взаимодействия.

Психолого-педагогическое сопровождение включает пять этапов: 1. Психолого-педагогическая диагностика (изучение особых образовательных потребностей детей и специальных условий, которые нужны детям для обучения). 2. Консультационная и просветительская работа с родителями (знакомство взрослых с задачами и трудностями в работе с особенными детьми). 3. Групповые и индивидуальные консультации с педагогами (выстраивание педагогами обучения с учетом индивидуальных особенностей и возможностей здоровья). 4. Коррекционно-развивающая работа (снятие психического напряжения, формирование навыков общения, настройка детей на систему требований дошкольного образования). 5. Аналитическая работа (осмысление итогов психолого-педагогического сопровождения).

Важным в психолого-педагогическом сопровождении является работа с семьей: информирование об уровне психического развития ребенка, обоснование коррекционных занятий, помощь семье в создании для ребенка благоприятных и безопасных условий жизнедеятельности, социализации, обеспечение комфортных условий для роста и развития поддерживающей среды в самой семье.

Работа с детьми с ОВЗ и их родителями строится на следующих принципах: 1. Личностно ориентированный подход, где в центре стоит учет личностных особенностей ребенка, семьи; обеспечение комфортных и безопасных условий. 2. Гуманно-личностный: всестороннее уважение и любовь к ребенку, каждому члену семьи, вера в них, формирование позитивной «Я-концепции». 3. Принцип комплексности: рассмотрение психологической помощи в тесном контакте психолога с логопедом, воспитателем, музыкальным руководителем, родителями. 4. Принцип деятельностного подхода: психологическая помощь



оказывается с учетом ведущего вида деятельности ребенка (игровой), ориентировка на тот вид деятельности, который является личностно значимым для ребенка.

В условиях общеразвивающих групп психолого-педагогическое сопровождение носит инклюзивный характер. Поскольку инклюзивное обучение предполагает доступность обучения для каждого ребенка, все категории детей с ОВЗ имеют общие образовательные потребности. Исходя из этого, необходимо создать равные образовательные возможности для всех детей, в том числе здоровых.

Для детей с ОВЗ в группах общеобразовательной направленности обучение и воспитание строится на индивидуализации образовательного процесса, что происходит на коррекционно-развивающих индивидуальных занятиях педагога-психолога, учителя-логопеда, индивидуальных или подгрупповых занятиях с воспитателями в группах. Такие дети наравне со здоровыми принимают участие в утренниках, открытых занятиях и других массовых мероприятиях, что помогает им успешно социализироваться.

Особенно значимым является сопровождение развития, обучения ребенка для дальнейшей его адаптации в социальном пространстве. Поскольку главной проблемой детей с ОВЗ является нарушение их связи с миром, ограничение и бедность контактов со сверстниками и взрослыми, ограничение общения с природой, доступа к культурным ценностям, то как раз участие в конкурсах, фестивалях, презентациях способствует созданию адаптивной коррекционно-развивающей среды.

Содержание деятельности направлено на воспитание у детей уважительного отношения к себе и окружающим, терпимости к мнению собеседника, умения пойти на компромисс в нужной ситуации. Особенно необходима поддержка тем детям, у которых получалось плохо, и другие дети это комментировали вслух – «он не умеет, у него не получится».

В последнее время популярность набирает нейропсихологический подход к коррекционному воздействию (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Ж.М. Глозман, Т.В. Ахутина, А.В. Семенович и др.), который позволяет направить коррекцию не на преодоление отдельного дефекта, а на гармонизацию психического функционирования и личности ребенка в целом. Согласно этому подходу коррекционно-развивающая работа направлена не на тренировку определенных навыков, а на формирование целостной функциональной системы, на базе которой ребенок может самостоятельно овладевать различными умениями. На основе этого подхода воспитателями разрабатываются программы, основанные на применении элементов нейропсихологической коррекции в групповой работе с детьми 5–7-летнего возраста, которая помогает организовать психопрофилактику, коррекцию и развитие речевой, познавательной и эмоционально-волевой сфер детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Преимущество групповой работы заключается в том, что ребенок получает от других детей поддержку и имеет возможность обратной связи. Поэтому группа

является идеальной средой для детей, нуждающихся в формировании навыков социального взаимодействия.

Занятия могут проводиться в форме игротренингов продолжительностью 30 минут преимущественно во второй половине дня, что полностью соответствует возрастным, психологическим и физическим возможностям старшего дошкольника. В процессе игротренингов выдерживается четкая повторяющаяся структура, соблюдение детьми правил, ритуалов, временного регламента. В рамках занятия осуществляется смена форм взаимодействия детей (группы, подгруппы, диады). Игры подбираются таким образом, чтобы скомпенсировать пропущенные двигательные этапы в развитии каждого ребенка. Поэтапно вводятся парные упражнения, способствующие развитию умения чувствовать, понимать и принимать своего партнера. А затем – групповые упражнения, которые дают ребенку навыки взаимодействия в коллективе.

Занятия проходят в просторном помещении с использованием многофункционального универсального оборудования. Игровые упражнения объединяются единым сюжетом, создавая игровую мотивацию. По нейропсихологической реабилитации было показано, что единая сюжетно-смысловая организация занятия резко повышает его эффективность. Занятия имеют блочную структуру. Первый блок «Я хочу» нацелен на стабилизацию и активизацию энергетического потенциала организма, нормализацию эмоционального фона. Этот этап коррекционно-развивающей работы направлен на улучшение функционирования подкорковых структур, улучшение мозгового кровообращения, нормализацию активационных процессов, снятие тонических нарушений, повышение работоспособности. Второй блок «Я могу» направлен на обеспечение сенсомоторного взаимодействия с окружающим миром. На этом этапе коррекционно-развивающая работа направлена на становление адекватной схемы тела и образа физического Я, развитие пространственной сферы, крупной и мелкой моторики, улучшение межполушарного взаимодействия. Третий блок «Я должен» формирует навыки произвольной саморегуляции. На данном этапе коррекционно-развивающая работа направлена на повышение уровня саморегуляции и произвольного контроля. Специалисты, ведущие такие занятия, равноправны и взаимозаменяемы: один ведет занятие, а два других выступают в роли тьюторов. В ходе игротренинга сопровождают детей с наиболее выраженными трудностями, отслеживают правильность выполнения заданий, помогают, так как дети с ОВЗ часто нуждаются в индивидуальной поддержке и помощи. По итогам каждого занятия осуществляется анализ игротренинга и по необходимости корректируется содержание следующего.

Совместная работа специалистов преследует единую цель и учет таких принципов, как возможность свободно высказывать свою точку зрения, взаимответственность, взаимодополняющие навыки, конфиденциальность, объективную обратную связь, корректное поведение внутри команды.

Таким образом, построение эффективной системы сопровождения позволит решать проблемы развития и обучения детей внутри образовательной среды учреждения, избежать необоснованной переадресации проблемы ребенка

внешним службам. Дети с ОВЗ, даже самые запущенные с медицинской точки зрения, гораздо быстрее восстанавливаются, если имеют возможность общения с другими людьми и сверстниками.

#### Литература

1. Волконская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. – М.: Книголюб, 2008. – 96 с.
2. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. – М.: Книголюб, 2008. – 160 с.
3. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под ред. Ж.М. Глозман. – М.: Теревинф, 2016. – 345 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Просвещение, 2018. – 53 с.

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF THE GENERAL EDUCATIONAL GROUP

*R. Tsahidis, L.V. Filippova*

*In the article, the authors analyze the need for psychological and pedagogical support for children with disabilities, consider a comprehensive systematic approach to organizing work with such children, consider the stages of psychological and pedagogical support in the context of general developmental groups, the features of the neuropsychological approach in correctional and developmental work.*

*Keywords: psychological and pedagogical support; mental development; children with disabilities; adaptation; socialization; systematic approach; psychological competence; interaction technologies; psychological and pedagogical diagnostics.*

### ТРАЕКТОРИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ (ОПЫТ РАБОТЫ В АРЗАМАССКОМ ФИЛИАЛЕ ННГУ)

*Н.В. Гусева<sup>1</sup>, И.С. Беганцова<sup>2</sup>, И.В. Журлова<sup>3</sup>*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

<sup>1</sup>к.п.н., доцент; e-mail: soleilfun@mail.ru

<sup>2</sup>к.психол.н., доцент; e-mail: begancz.irina@yandex.ru

Россия, Нижегородская область, г. Арзамас

<sup>3</sup>Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шемакина  
к.п.н., Республика Беларусь, г. Мозырь

*В статье рассматриваются особенности организации учебной и воспитательной работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья в процессе их социализации в вузе. Описан практический опыт научно-методической поддержки, образовательной и инновационной деятельности Арзамасского филиала ННГУ в области инклюзивного образования.*

*Ключевые слова: процессы обучения; развитие; воспитание; студенты с ОВЗ; учреждение высшего образования; инклюзивное образование.*

В настоящее время в Российской Федерации создана гибкая система инклюзивного высшего образования, которая внедряет лучшие практики имеющегося зарубежного и российского опыта обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью

в вузе. Деятельность учебного заведения подразумевает создание специальных условий, под которыми понимается использование специальных образовательных программ, методов обучения и воспитания, дидактических материалов, специальных технических средств обучения, предоставление тьюторской поддержки, создание безбарьерной среды и ряд других необходимых позиций.

Образование часто называют социальным лифтом, подчёркивая роль качественного образования в жизненном успехе человека. Студент с инвалидностью, который пришел учиться в вуз, – это человек с большим опытом преодоления себя и своего недуга. Невозможность функционировать обычным образом заставила его организм выстроить удивительные обходные пути развития и задействовать больше скрытых ресурсов. В Арзамасском филиале ННГУ образовательный и воспитательный процесс организован так, чтобы задействовать эти скрытые ресурсы, чтобы ограничения, которые накладывает инвалидность на жизнь человека, сами по себе становились двигателем развития.

На базе Арзамасского филиала ННГУ (до 2012 года ФГБОУ ВПО «Арзамасский педагогический институт им. А.П. Гайдара»), которая начала свою деятельность в 2005 году. Специалистам психолого-педагогической службы ежегодно исследуются мотивы поступления в учебное заведение, развитие учебной и профессиональной мотивации обучающихся в процессе дальнейшего обучения в вузе, личностное развитие студентов, особое внимание уделяется как раз студентам с инвалидностью. Некоторые нарушения здоровья студентов заметны в повседневной жизни, у других студентов могут быть скрытые формы инвалидности, не заметные для посторонних (например, диабет, заболевания внутренних органов и т.д.).

Поэтому в нашем вузе все этапы деятельности строятся на основе принципа конфиденциальности и построения индивидуальной траектории развития. Большой блок деятельности нацелен на вовлечение родителей в процесс социализации такой категории обучающихся, каждая учебная группа имеет наставника (куратора) из числа преподавателей, а также актив из числа студентов. Как показывает практика, создаются условия для своевременного оказания помощи каждому студенту с инвалидностью, в процессе обучения в вузе развивается вера в собственные силы и возможности и – самое важное – создаются настоящие истории успеха. Доступность образования для студентов с инвалидностью означает не только исключение архитектурных барьеров. Принципы «разумного приспособления» и «универсального дизайна» распространены на весь образовательный процесс, на все формы и методы обучения, а также на иные аспекты образовательной политики университета.

Приоритетной целью всех стратегий адаптации в Арзамасском филиале ННГУ является не снижение требований и уровня образования, а создание условий для обучения студентов с инвалидностью наравне со всеми. Такие условия благотворно влияют на учебный процесс в целом. Приобщение других студентов к взаимодействию и помощи людям с инвалидностью учит их быть просоциальными, внимательными и человечными.

Личностно-деятельностный подход в организации учебно-воспитательной деятельности в вузе, современные ФГОС ориентируют студента на профессионально-личностное развитие, саморазвитие и самоопределение на протяжении всей жизни. Это несомненно способствует включению обучающихся в различные виды практической подготовки, учит посредством «погружения» студента в непосредственную профессиональную деятельность, а также позволяет использовать различные виды воспитательной работы в процессе подготовки специалистов профессий различного уровня (бакалавриат, магистратура).

Современные учебные планы ВО, как бакалавриата, так и магистратуры, включают в себя широкий спектр различных видов практической подготовки обучающихся (учебная, проблемная, педагогическая, летняя (в летних оздоровительных лагерях) практики, научно-исследовательская работа и многое др.), способствуя освоению необходимых профессиональных компетенций, приобретению первичного профессионального опыта в освоении выбранной профессии, формированию реальных представлений о профессии, когда выпускник вуза погружается в самостоятельное освоение профессии после получения диплома.

Проблема формирования толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья является сложной социальной реальностью современного общества. Каждый из нас нуждается в любви, принятии, достойном отношении, уважении и понимании. Но в большей мере это необходимо людям с инвалидностью. В российском обществе до сих пор существуют устойчивые стереотипы и почти суеверные страхи в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому мы в работе с такой категорией студентов сталкиваемся с их жесткой позицией максимально скрывать информацию о том, что у них есть группа инвалидности. Эту позицию можно понять, таким людям часто приходится встречаться в обществе с открытой неприязнью и нежеланием делить с инвалидами общественные и социальные пространства. Некоторые граждане воспринимают людей с ограниченными возможностями здоровья как пассивных получателей государственных пособий, неспособных к профессиональному труду, полезной для общества деятельности. А между тем, именно профессиональная занятость является основным фактором интеграции в общество людей с особенностями здоровья. И здоровое общество должно работать над созданием условий для включения людей с инвалидностью в обычную социальную жизнь, где для каждого есть место, поддержка и возможности. Более того, общество заинтересовано в сохранении инвалида как активного агента социального пространства. Один из важных принципов человеческого общества – уважение к гражданам. И очень важно, чтобы люди даже со сложными диагнозами становились потенциалом, а не потерей, имели возможность находиться в принимающей среде и реализовывать себя как активных граждан своей страны.

Поэтому в нашем вузе особое внимание уделяется процессу воспитательной работы со всеми студентами и вовлечению в активную социальную среду,

насыщенную разнообразными культурно-массовыми, научными и спортивными мероприятиями студентов с особенностями здоровья.

Арзамасский филиал является образовательным центром юга Нижегородской области, интегрирующим педагогическую, научную и культурную жизнь региона, и создает условия для широкого привлечения талантливых педагогов к решению комплекса стратегических задач, направленных на развитие образования. Одним из востребованных направлений деятельности в соответствии с актуальными социальными и образовательными трендами (реализация национального проекта РФ «Образование») является реализация научно-методической поддержки образовательной и инновационной деятельности образовательных организаций, создание единого инновационного пространства с образовательными организациями региона, в рамках которого вузом проводятся научно-практические конференции различного уровня, научно-методические семинары, форумы и другие мероприятия, связанные с анализом передового опыта и обсуждением широкого круга вопросов по проблемам совершенствования организации процесса коррекционного сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС с учетом их общих и специфических образовательных потребностей. Деятельность вуза позволяет обеспечить непрерывность процесса подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для системы общего, дополнительного и профессионального образования в соответствии с требованиями времени, социальным заказом посредством обеспечения непрерывности, преемственности и гибкости профессионального образования, способствуя консолидации образовательного потенциала региона и совершенствованию системы работы в сфере инклюзивного образования. Программы повышения квалификации «Организация инклюзивного образования в учреждениях высшего образования», «Современные педагогические технологии в организации образовательного процесса в условиях реализации ФГОС ОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» и др. позволяют обеспечить условия для непрерывного и планомерного повышения квалификации педагогических работников, в том числе с использованием современных информационных технологий, для обмена опытом и лучшими практиками для устранения методических, предметных, личностных и психолого-педагогических дефицитов педагогов.

Еще одна область деятельности, в которой Арзамасский филиал ННГУ имеет богатый опыт, – подготовка педагогических кадров по программам высшего образования по направлениям подготовки Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата и магистратуры) по профилям: «Педагогика и психология инклюзивного образования», «Специальное (дефектологическое) образование», которая вносит весомый вклад в решение дефицита педагогических кадров в регионе именно в сфере инклюзивного образования.

В связи с этим хочется отметить, что профессорско-преподавательский состав Арзамасского филиала ННГУ вносит серьезный вклад в просветительские инициативы, направленные на изменение общественного сознания в сторону позитивного восприятия людей с инвалидностью, понимания

ценности каждого человека и его права чувствовать себя комфортно в принимающем обществе, реализовывать свой потенциал и получать необходимую помощь.

### Литература

1. Беганцова И.С., Щелина Т.Т. Проблема готовности педагогов общеобразовательных школ к внедрению инклюзивного образования в России // Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе: материалы V Международной заочной научно-практической конференции / под ред. Т.Т. Щелиной, С.П. Акутиной; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас, 2017. – С. 87–91.

2. Бусарова Н.В., Марина А.В., Гусева Н.В., Баранова Е.В. Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Арзамасского филиала ННГУ: вызовы времени и ответы на них // Материалы XXIV Международной научно-практической конференции. – Челябинск, 2023. – С. 85–91.

3. Гусева Н.В. Современные подходы для непрерывной профессиональной ориентации и самореализации инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательной среде вуза в контексте эпидемии COVID-19 и связанного с ней кризиса // Современный молодежный рынок труда: тренды, вызовы и перспективы развития: сборник научных статей научно-практической конференции / Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. – Н. Новгород, 2021. – С. 192–195.

### TRAJECTORIES OF INCLUSIVE EDUCATION AT THE UNIVERSITY (WORK EXPERIENCE IN THE ARZAMAS BRANCH OF THE UNN)

*N.V. Guseva<sup>1</sup>, I.S. Begantsova<sup>2</sup>, I.V. Zhurlova<sup>3</sup>*

*The article discusses the features of the organization of educational and educational work with students with disabilities in the process of their socialization at the university. The practical experience of scientific and methodological support, educational and innovative activities of the Arzamas branch of UNN in the field of inclusive education is described.*

*Keywords: learning processes; development; education; students with disabilities; institution of higher education; inclusive education.*

**Раздел 1**  
**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ**  
**ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА КОРРЕКЦИОННОГО**  
**СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ**  
**В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ:**  
**ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

***Т.Е. Мальцева***

Луганский государственный педагогический университет  
к.п.н., доцент; e-mail: maltzevate@mail.ru; Россия, Луганская республика, г. Луганск

*В статье показаны проблемы и перспективы развития инклюзивного образования детей-инвалидов. Автор называет противоречия, возникающие в образовательном учреждении при обучении детей-инвалидов и лиц с ОВЗ, а также обосновывает необходимость и пути решения этих противоречий.*

*Ключевые слова: дети-инвалиды; дети с ОВЗ; инклюзивное образование; социальное обеспечение; реабилитация детей-инвалидов; условия реабилитации; инклюзивная образовательная среда.*

Образование – это та система формирования наилучших человеческих качеств, мотивов и побуждений, способных дать человечеству надежду на духовно-нравственное исцеление, пробудить наилучшие человеческие качества у той части молодежи, которая завтра будет управлять социальными, педагогическими, экономическими, культурологическими и другими процессами в обществе.

Открытость и доступность образования для всех слоев общества – это самый верный путь оздоровления общества, его гуманизации, демократизации, развития толерантности по отношению ко всем его членам. Люди, которые по разным объективным и субъективным причинам вытесняются социумом как неперспективные граждане, всегда представляют профессиональный интерес ученых, не оставаясь вне поля зрения системы образования. Продуктивность такого подхода очевидна. Только целенаправленная многофункциональная социально-педагогическая деятельность способна включить этих детей в нормальное функционирование в обществе, переключиться из объекта трудных жизненных обстоятельств в субъект социально-профессиональной деятельности.

Дети с ограниченными возможностями плохо адаптированы к окружающей среде, им трудно учиться и развиваться в обществе. В связи с этим необходима хорошо организованная среда в сфере образования и социальной работы с детьми-инвалидами.

Традиционно проблемы детей-инвалидов в России рассматривались исключительно через призму проблем самого ребенка. Работа ограничивалась консультациями по вопросам развития и воспитания ребенка, и эта деятельность осуществлялась в основном государственными учреждениями. Такой



подход способствовал тому, что большая часть проблем детей-инвалидов и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) остается нерешенной по сей день. Это требует анализа и оценки современной системы социокультурной реабилитации детей-инвалидов и с ОВЗ.

Изучением проблем детей-инвалидов и с ОВЗ занимаются ученые самых разных научных направлений: медицины, педагогики, социологии, психологии и др. Наше внимание привлекают труды таких психологов, как Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Н.И. Кокурекина, Н.Г. Осухова, Т.С. Чередникова и др. Медицинские и социальные особенности инвалидности детей нашли своё отражение в работах Д.И. Зелинской, И.А. Камаева, Л.С. Балевой, М.А. Поздняковой. Взаимодействие ребенка с особыми потребностями и культурной средой, окружающей его, выработка навыков его общения в ходе его интеграции и адаптации в социальный мир изучали А.Д. Жарков, Т.Г. Киселева, педагогические особенности работы с такими детьми – Ф. Л. Ратнер, Л.И. Солнцева, А.Р. Лурии, Б.В. Зейгарник, И.М. Соловьева и др.

Анализ работ отечественных и зарубежных авторов разных направлений науки позволил раскрыть характерные проблемы для детей с инвалидностью: в современной научной литературе исследователи выделяют медико-социальные, экономические, социально-бытовые, патологические проблемы, а также проблемы в образовании. Нами доказано, что в силу особенностей и потребностей детям с ограниченными возможностями требуется профессиональная помощь специалистов. Такая помощь должна быть не просто медицинской, она должна быть комплексной и охватывать все стороны жизни особенного ребенка. Основой такой помощи детям-инвалидам является грамотно выстроенная система социальной работы.

Мы занимаемся изучением опыта организации социального обеспечения детей-инвалидов и их семей в России. Отмечая общие особенности заботы государства о таких детях, отметим, что в этом направлении в набор социальной помощи входит пенсионное пособие и иные выплаты; улучшение условий проживания семьи; льготы по коммунальным платежам; особые условия трудоустройства; уменьшение налогового бремени; помощь в получении образования; пользование общественным транспортом на льготных условиях; бесплатная медицинская помощь.

Реабилитационные меры, проводимые с детьми-инвалидами и с ОВЗ, имеют общие черты и в то же время отличаются особенностями методов, технологий психологических и педагогических подходов. Реабилитация детей-инвалидов должна начинаться на самых ранних стадиях болезни, осуществляться непрерывно до достижения в минимально возможные сроки максимального восстановления или компенсации нарушенных функций. Эффективность социальной работы может быть получена при условии взаимосвязи и согласованности действий медиков, психологов, педагогов, социальных работников и других специалистов, занимающихся реабилитацией детей-инвалидов. Одновременное параллельное взаимодействие специалистов разных профилей, объединенных реализацией комплексной программы реабилитации, направленной на

социальную адаптацию ребенка, позволяет каждому специалисту сохранять в поле зрения каждого из них «ребенка в целом». Это максимально реализуемо в рамках многопрофильных центров реабилитации детей с ограниченными возможностями.

Здоровьесберегающие технологии – это целенаправленная система образования, укрепления здоровья, коррекции и профилактики, объединяющая и координирующая усилия образовательных учреждений, родителей, медицинских учреждений и самих обучающихся, то есть вся целевая инфраструктура для улучшения здоровья как здоровых детей, так и инвалидов. Центральным ключом к этому вопросу является именно субъект обучения, то есть обучающийся. Вокруг этого целевого стержня происходит взаимодействие всех соответствующих структур. Процесс обучения и закладка основ здорового образа жизни происходят на всех уровнях образовательного пространства (образовательные учреждения, система дополнительного образования, учреждения физкультуры и спорта и пр.) и на уровне межличностных отношений, когда общая цель объединяет общие усилия и направлена на эффективность [1]. Поэтому как часть этого образовательного процесса государственные структуры и государственная политика активно участвуют в этом пространстве со своей направляющей, координирующей и пропагандистской образовательной инфраструктурой, такой, как средства массовой информации. Образовательное пространство начинает играть роль социального института, в котором формируются навыки мышления, культуры и здорового образа жизни. В задачи всех структур входит предоставление безопасных для здоровья технологий и их внедрение в образовательные учреждения. Сохранение и укрепление здоровья через формирование здорового образа жизни молодежи становится одной из важнейших задач образовательного учреждения как части здоровьесберегающего образовательного пространства [2].

Одним из практических примеров разработки и реализации здоровьесберегающих программ в образовании является Концепция Федеральной целевой программы на 2016–2020 гг., направленная на профилактику заболеваемости, формирование здорового образа жизни молодежи, которая отражает:

- разработку и внедрение моделей развития инфраструктуры физической подготовки и физической культуры в образовательных организациях [3];
- совершенствование методического и информационного обеспечения системы физкультурных мероприятий для обучающихся и работников образовательных организаций [4; 5];
- достижение повсеместного обеспечения образовательных организаций квалифицированными педагогическими кадрами в области физической культуры и физической подготовки [6];
- формирование методической системы воспитания здорового и безопасного образа жизни среди обучающихся [7; 8; 9].

Инклюзивному образованию как современной модели обучения и воспитания детей-инвалидов в процессе здоровьесбережения отводится особая роль,

поскольку для обеспечения успешных результатов на практике применяется индивидуальный творческий подход к оздоровлению всех участников образовательного процесса. Его основа закладывается не только учителями, родителями, но и самими детьми, в этом и заключается успех инклюзивной практики. Развивая социальную компетентность социально уязвимых групп населения, уменьшается возможность их маргинализации, дальнейшей потери здоровья. Роль инклюзивного образования сегодня чрезвычайно велика, на него возлагаются особые надежды в плане образования и оздоровления российского народа. Однако сегодня наблюдается ряд противоречий, не решенных в современном инклюзивном образовании:

1) между ведущей ролью государства в гуманизации общества и государственными подходами к решению этих проблем средствами образования;

2) между насущной необходимостью в удовлетворении потребности общества в решении социальных проблем и отсутствием комплексной программы социальной реабилитации детей-инвалидов средствами инклюзивного образования;

3) между масштабностью социального явления – дети-инвалиды и с ОВЗ и государственными подходами к решению этой проблемы;

4) между потребностью в новых подходах к решению проблем социальной работы, направленных на формирование социально-профессиональной субъектности у детей-инвалидов и отсутствием как самих научных понятий, так и научных подходов, рассматривающих эту проблему в ракурсе инклюзивного образования;

5) между высоким потенциалом, заключающемся в бесценном жизненном опыте лиц с инвалидностью, и отсутствием научных работ, рассматривающих их как потенциальных педагогов и социальных работников.

М.Н. Гладкова, О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова в своем исследовании подчеркивают, что использование инновационных технологий в обучении детей-инвалидов и с ОВЗ помогут развитию их коммуникативных навыков и поддержанию связи с учителями, тьюторами и другими учащимися, что способствует интеграции учащихся с ограниченными возможностями в общество [10].

Особое место М.М. Кутепов, О.И. Ваганова, А.В. Трутанова уделяют роли здоровьесберегающих технологий в формировании здорового образа жизни детей [11], при этом И. Н. Нурлыгаянов, Т.В. Свиридова, К.А. Бруцкая и др. настаивают на необходимости создания в образовательной организации здоровьесберегающих условий [12]. Других ученых привлекает проблема организации в образовательном учреждении развивающей среды с привлечением специалистов разных направлений – психологов, психотерапевтов, тьютеров, социальных работников и др. [13].

Анализ научных исследований позволяет предположить, что разрешение выявленных противоречий возможно в следующих случаях:

– образовательный процесс системы педагогического образования учителей, осуществляющих инклюзивное образование, будет основываться на инновационном подходе;

– будет разработана и реализована государственная здоровьесберегающая программа инклюзивного образования, объединяющая усилия всех образовательных, социальных и управленческих структур, уполномоченных выполнять эту работу;

– в образовательном учреждении будут созданы социально-педагогические условия вовлечения в процесс здоровьесбережения всех участников образовательного процесса: здоровых детей, детей-инвалидов и с ОВЗ;

– в образовательном учреждении будет создана развивающая и воспитывающая среда – поле субъектного развития, имеющая психолого-педагогическое, психотерапевтическое, тьютерское и социально-педагогическое сопровождение детей-инвалидов [14];

– организованы дифференцированный и индивидуальный подходы в образовании и социальной работе в образовательном учреждении с детьми-инвалидами и ОВЗ;

– организована дистанционная форма обучения с использованием интерактивных инновационных и традиционных информационных методов и технологий;

– спроектированы программы психологического, социального, образовательного и профессионального индивидуального и личностно ориентированного сопровождения детей-инвалидов и с ОВЗ во время обучения и во внеклассной работе;

– разработаны и реализованы системы мониторинга, способного наблюдать динамику формирования субъектности у детей-инвалидов и с ОВЗ, отражающую инновационный подход в развитии системы инклюзивного образования,

в результате чего:

– у детей-инвалидов и с ОВЗ будет сформирована мотивация к дальнейшему получению образования;

– социальное научение и социальное воспитание детей-инвалидов и с ОВЗ в условиях профессионального многоаспектного и многофункционального сопровождения будет способствовать формированию у них начальной ступени социально-профессиональной субъектности;

– инновационный подход, характеризующий инклюзивную среду, будет способствовать развитию и интеграции детей-инвалидов и с ОВЗ.

Таким образом, можно заключить, что для повышения эффективности и результативности инклюзивного образования и социальной работы в нем большое значение имеет учет специфики мотивации, потребностей и интересов детей с ограниченными возможностями. Для оперативного и квалифицированного решения социальных проблем детей-инвалидов необходимо развитие инклюзивного образования на всех ступенях образовательной системы, создание условий реабилитации детей-инвалидов, комплексно-профессионального сопровождения их в специально созданной развивающей субъектностью среде.

Следовательно, при организации реабилитационной работы с ребенком-инвалидом его следует включать в инклюзивную среду образовательного учреждения, воспринимать как активную личность с комплексом специфических потребностей, то есть опираться на принципы комплексно-ориентированной модели инвалидности. Необходимо понимать, что ребенок-инвалид отличается от здорового тем, что чаще всего является объектом гиперопеки, поэтому работать с ним нужно как с субъектом деятельности, индивидуальной личностью, применяя инновационные подходы и технологии.

### Литература

1. Мальцева Т.Е., Ротерс Т.Т., Васюк А.Г., Щелина Т.Т. Здоровьесбережение как ценностная основа инклюзивной профессионализации будущих социальных работников в системе высшего педагогического образования. – Луганск: ЛГПИ, 2022. – 385 с.
2. Маттиев И.Б. Некоторые направления государственной политики здоровьесбережения как педагогический фактор формирования // Бюллетень науки и практики. – 2016. – №10(октябрь). – С.358–363.
3. Науменко Ю.В. Проектирование массовых спортивно-оздоровительных мероприятий в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Физическая культура в школе. – 2016. – № 2. – С. 51–55.
4. Айзман Р.И., Рубанович В.Б., Суботьялов М.А. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: учебное пособие. – 3-е изд., стереотипное. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2017. – 214 с. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/65284.html> (дата обращения: 25.10.2021).
5. Загоркина Н.А. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: учебное пособие. – Омск: Издательство ОмГПУ, 2019. – 146 с. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/105309.html> (дата обращения: 24.03.2021).
6. Здоровое поколение – сильный регион: методические рекомендации для учителей физической культуры спортивно-образовательного проекта / А.И. Иванюта, Е.И. Емельянов, А.Ю. Костарев [и др.]. – Уфа: Издательство БГПУ, 2017. – 133 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/105310> (дата обращения: 24.03.2021).
7. Никитушкин В.Г. Использование инновационных методов обучения на уроках физической культуры // Физическая культура в школе. – 2020. – № 3. – С. 4–10.
8. Организация и оценка здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений. Руководство для работников системы общего образования. – М.: Московский городской фонд поддержки школьного книгоиздания, 2004. – 380 с.
9. Кудрявцев М.Д., Михалева Е.А., Песняева Н.А., Стунжайте А.А. Приобщение школьников к здоровому образу жизни средствами физической культуры // Начальная школа. – 2018. – № 2. – С. 62–66.
10. Гладкова М.Н., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. и др. Технология проектного обучения в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 80–83.
11. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Возможности здоровьесберегающих технологий в формировании здорового образа жизни // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 210–213.
12. Методические рекомендации по созданию в образовательной организации здоровьесберегающих условий, способствующих психическому развитию и укреплению здоровья детей с ОВЗ и детей-инвалидов / под общ. ред. С.Б. Лазуренко. – М.: ИКП РАО, 2022.
13. Петровский А.М., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Правовые аспекты создания инклюзивной образовательной среды вуза // Карельский научный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 1 (22). – С. 45–48.

14. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы / О.Г. Приходько и др. – М.: ГБОУ ВПО «МГПУ», 2014. – 102 с.

### **INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA: PROBLEMS AND POSSIBILITIES OF THEIR SOLUTION**

*T.E. Maltseva*

*The article shows the problems and prospects for the development of inclusive education of disabled children. The author shows the contradictions that arise in an educational institution when teaching children with disabilities and with disabilities, as well as the need and ways to solve these contradictions.*

*Keywords: disabled children; children with disabilities; inclusive education; social security; rehabilitation of disabled children; rehabilitation conditions; inclusive educational environment.*

### **СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Анна Акутина<sup>1</sup>, С.П. Акутина<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Университет Катании, туристическое агентство «Mysicilyguide»  
д. филос.; e-mail: akutinanna@gmail.com; Италия, Катания

<sup>2</sup>Национальный исследовательский Нижегородский государственный  
университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ  
д.п.н.; e-mail: sakutina@mail.ru; Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье рассмотрены проблемы социальной работы с семьями детей с ОВЗ, представлены формы и технологии работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья*

*Ключевые слова: социальная работа; родители; дети с ОВЗ; формы; технологии работы с родителями детей с ОВЗ.*

Перед учеными и практиками современности в настоящее время стоит очень сложный вопрос: останется ли специальное (коррекционное) образование или его окончательно вытеснит инклюзивное? У родителей должен быть выбор. Но коррекционные школы рассчитаны на тех детей, которые не могут быть включены в систему инклюзивного образования. Как правило, это дети с тяжелыми множественными нарушениями, которые переданы в учреждения социальной защиты, где основное внимание уделяется реабилитационным, медицинским мероприятиям, уходу и присмотру. Образовательная составляющая тоже есть, но она минимальна. Но если есть хотя бы малейшая возможность включить ребенка в общеобразовательный процесс, это необходимо сделать, поскольку инклюзивное образование – это путь к социализации детей с ОВЗ.

Семья – микросоциум, в котором не только протекает жизнь ребенка, но и формируются его нравственные и жизненные ценности. Существует прямая зависимость развития ребенка от семейного фактора: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития ребенка.

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ, рассматривает её как реабилитационную структуру, с возможностями по созданию благоприятных условий для его развития и воспитания.

Ученые И.А. Чемерилова и Е.К. Иванова к современным формам, методам и технологиям социального сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, относят следующие:

«– технология картографирования ресурсов территории для организации службы социального сопровождения семей;

– технология домашнего визитирования семей, позволяющая привлечь семью к практическому сотрудничеству, способствовать профилактике социальной изолированности;

– технология организации службы персональных помощников “Интеграционный консультант” для проведения индивидуальной работы с семьей;

– создание служб семейного консультирования, в том числе консультирования в онлайн-режиме с помощью сети Интернет;

– семейные клубы психологической, социально-правовой направленности;

– создание сети консультативно-обучающих кабинетов для родителей, позволяющих обучить родителей навыкам ухода за детьми, методам и навыкам развивающих занятий с детьми, применение современных технических средств реабилитации в домашних условиях, оказание родителям доступной, бесплатной, качественной, многофункциональной помощи;

– организация выездных консультативных междисциплинарных команд (в составе дефектолога, психолога, социального педагога, невролога и др.) для работы в отдаленных районах для проведения занятий и реабилитационных мероприятий с детьми и консультаций, тренингов и семинаров с родителями;

– реализация программ правовой поддержки родителей через создание специализированных социально-правовых сайтов для родителей, проведение обучающих семинаров, тренингов, деловых игр, дискуссий;

– реализация программ повышения компетентности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях дистанционного образования» [3, с. 203].

В настоящее время в Российской Федерации разработано достаточно много форм и методов работы по социально-педагогическому сопровождению ребенка с ОВЗ и его семьи. Рассмотрим некоторые из них.

Очень распространена такая форма работы с семьей, как *педагогический патронаж*. Патронаж помогает и дает им силы справиться с трудностями посредством поддерживающих, реабилитационных, защитных и коррекционных действий, дает возможность наблюдать семью в ее естественных условиях, что позволяет выявить больше информации, чем лежит на поверхности; делает социально-педагогическую деятельность более эффективной.

*Метод консультации* представляет собой взаимодействие между двумя или несколькими людьми, в ходе которого определенные специальные знания консультанта используются для оказания помощи консультируемому в решении текущих проблем или при подготовке к предстоящим действиям. Можно предложить следующие темы консультативной помощи родителям,

воспитывающим детей с ОВЗ: «Права ребенка с ограниченными возможностями», «Семейный кодекс и права ребенка», «Формы и направления социально-правовой защиты детей с ОВЗ и их семей», «Роль семьи в системе защиты прав детей-инвалидов».

Также могут применяться групповые методы работы с семьей – *тренинги*. Образовательные тренинги для родителей направлены, прежде всего, на развитие умений и навыков, которые помогают семьям управлять своей микросредой, ведут к выбору конструктивного взаимодействия. Например, тренинги можно провести на темы: «Забота родителей о физическом и гигиеническом воспитании ребенка с ОВЗ», «Развитие самостоятельности у детей», «Роль игры в воспитании ребенка-инвалида», «За здоровый образ жизни», «Распорядок дня ребенка с особыми нуждами», «Семья и ее роль в воспитании ребенка с нарушением здоровья», «Кризис и пути его преодоления», «Учимся общению с детьми» и другие.

*Привлечение родителей «особых детей» к внеклассным и внешкольным мероприятиям.* Например, постановка спектаклей, проведение в качестве помощников учителя во время экскурсий, спортивных конкурсов, например, конкурс «Сказочный спектакль» [1, 2]

Считаем эффективным введение родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, в состав *родительского комитета* для участия в жизни класса и школы: участие детей с ОВЗ в олимпиадах, конкурсах, где предполагается семейное участие; подготовка и проведение тематических классных родительских собраний, круглых столов, практических семинаров. Например, можно разработать с помощью педагогов образовательной организации цикл собраний на общую тему «Гуманность и милосердие». Это поможет преодолеть отказ родителей детей с ОВЗ от самоизоляции, поможет наладить новые контакты как с родителями, с детьми, так и с педагогами.

*Родительские вечера* с презентацией семейного опыта воспитания детей с ОВЗ – интересная и достаточно новая форма работы с родителями. Родительские вечера – это время общения с родителями друзей своего ребёнка, это поиск ответов на вопросы, которые перед родителями ставит жизнь, это передача положительного семейного опыта воспитания детей посредством рассказа родителей о своих приемах, методах и формах воспитания, традициях, семейных праздниках, об организации совместного досуга [1].

Важное значение в жизни семьи, воспитывающей инвалида, является *реабилитация средствами культуры и искусства*, обеспечивающими развитие разнообразных жизненно важных познавательных навыков, повышение самооценки личности, творческое самовыражение, развитие навыков общения, формирование активной жизненной позиции. Мероприятия по социально-культурной реабилитации детей с ОВЗ включают в себя концерты художественной самодельности, занятия в различных студиях (музыкальных, хореографических, вокальных, художественных, графики), школах компьютерной грамотности, декоративно-прикладного творчества, народных ремесел; занятий в кружках вышивания, бисероплетения, шитья, скульптуры.



Реабилитацию детей с ОВЗ и инвалидов можно осуществлять *средствами физической культуры и спорта*. В задачи специалистов с инвалидами входит информирование и консультирование семьи и инвалида по вопросам взаимодействия со спортивными организациями, проведение спортивных мероприятий и занятий. Инвалиды могут заниматься биатлоном, боулингом, велосипедом, «колясочным баскетболом», «колясочным волейболом», «колясочным бегом», стрельбой из лука и другими видами спорта. Естественно, занятия физкультурой должны проводиться под наблюдением врача-специалиста по реабилитации и младшего медицинского персонала.

Как мы знаем, у некоторых родителей детей с ОВЗ есть свои амбиции, и они убеждены в том, что их ребенок, несмотря на тяжелый диагноз, способен обучаться наравне со всеми и получить аттестат. Такие случаи обусловлены тем, что родители хотят доказать окружающим: их ребенок такой же, как все. Иногда эти ребята талантливы в какой-то одной сфере, например, в изучении литературы или рисовании, но при этом им не даются элементарные математические действия. И родителям надо это принять и развивать ребенка в том направлении, которое лучше всего удастся. Раннее предпрофессиональное самоопределение очень важно для таких детей, поскольку для них главное – не получить аттестат, а увидеть и понять свои жизненные перспективы.

Необходимо отметить, что важное значение для семей, воспитывающих детей с ОВЗ, имеет вопрос их профессиональной социализации, чтобы научить таких детей умению овладеть навыками трудовой деятельности. Широко сейчас развито такое движение, как «Абилимпикс» – Национальный чемпионат конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью. Если раньше к таким соревнованиям готовили учреждения СПО, то теперь в этот процесс включились школы. В рамках дополнительного образования они открывают кружки, студии, на базе которых отрабатываются профессиональные навыки, что важно для семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Только комплексная работа с родителями детей с ОВЗ поможет решить проблемы таких семей.

### **Литература**

1. Акутина С.П. Проблема готовности педагогов к работе с детьми с особенностями в развитии // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – №1. – С. 110.
2. Бутузова Ю.С., Акутина С.П. Негативное влияние информационной среды на подростков, склонных к девиантному поведению // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2016. – № 4. – С. 8–14.
3. Чемерилова И.А., Иванова Е.К. Современная практика сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ // *Мир науки, культуры, образования*. – 2020. – № 4 (83). – С. 203–206.

## **THE CURRENT STATE OF SOCIAL WORK WITH PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES**

*Anna Akutina, S.P. Akutina*

*The article discusses the problems of social work with families of children with disabilities, presents the forms and technologies of working with parents of children with disabilities*

*Keywords: social work; parents; children with disabilities; forms; technologies of working with parents of children with disabilities.*

## ПОДХОДЫ К ОКАЗАНИЮ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*Ю.И. Россова*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ  
к.п.н., доцент; e-mail: yuliar09@mail.ru; Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье рассматриваются психологические и социальные проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, подчеркивается большая уязвимость и подверженность эмоциональному стрессу матери проблемного ребенка. Анализируются различные направления помощи родителям детей с отклонениями в развитии: психолого-педагогическое, психотерапевтическое. Акцент делается на актуальном направлении поддержки – оказании ранней помощи особенным детям и их родителям. Внимание уделяется дистанционным формам оказания помощи родителям детей с ограниченными возможностями здоровья, анализируется такая современная форма работы, как интернет-коучинг.*

*Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья; ребенок с отклонениями в развитии; родители; семья; ранняя помощь; психолого-педагогическое сопровождение.*

Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) является испытанием для родителей и близких такого малыша. Это приводит к изменению семейного уклада и вызывает сложное психологическое состояние членов семьи. Стресс, который только нарастает со временем, – так можно охарактеризовать жизненную ситуацию, в которой оказываются родители, воспитывающие проблемного ребенка. Далеко не в полной мере реализуются функции семейного воспитания. Родители испытывают состояние беспомощности, трагедии, тупика, находятся под тяжестью огромной эмоциональной нагрузки.

Какие психологические и социальные трудности переживает семья, воспитывающая ребенка с отклонениями в развитии?

Во-первых, повышается тревожное состояние матери, растет уровень ее беспокойства, что может привести к развитию у нее невротического состояния, проявлению психосоматических расстройств. Ее психика страдает значительно больше, чем психика отца, так как его жизненный стереотип не претерпевает значительных изменений из-за того, что он значительное время находится в социуме (профессиональная среда, друзья). Мама ребенка же погружена в заботы о нем, испытывая большие физические и эмоциональные нагрузки.

Во-вторых, может возникнуть ситуация неприятия личности сына или дочери с ОВЗ, ожидание чудесного исцеления, рассмотрение рождение такого ребенка, как кара или возмездие за совершение каких-либо поступков.

В-третьих, видоизменяются отношения между супругами: случается, что общая беда укрепляет брак, но чаще происходит, что нарастает степень конфликтности в такой семье и она распадается (отец уходит).

В-четвертых, из-за погружения в свое горе и, возможно, переживания стыда за своего ребенка родители изолируются от социума, переставая взаимодействовать с близкими и друзьями или резко ограничивая их круг.

В-пятых, из-за сложившейся ситуации женщина часто вынуждена оставить работу, что лишает ее перспектив в профессии, самореализации, приводит к потере интереса к жизни, изменению ее социального статуса и возникновения зависимого положения от мужа и родственников.

Несмотря на наличие огромного количества сложностей, семья остается фактором формирования психического здоровья ребенка. Именно родители, выполняя ведущую роль в оказании помощи проблемному ребенку, создают условия для его социальной адаптации, благоприятную атмосферу дома, способствующую его комфортному самоощущению.

Такой семейный климат возможен, если мать ребенка с ОВЗ сохраняет душевное равновесие, принимает нездоровье и особенности своего воспитанника, уделяет внимание своей внешности, домашнему уюту. Также важно общение супругов – жене необходимо помнить о проблемах мужа, а мужу эмоционально поддерживать жену и оказывать ей помощь в воспитании проблемного сына или дочери.

Семьи с детьми, имеющими отклонения в развитии, остро нуждаются в поддержке социума, помощи специалистов, понимающем отношении окружающих людей.

Актуальным направлением оказания семейной помощи является ее *ранняя организация*. Тем более ребенок в раннем возрасте находится в сензитивном периоде для социальных влияний. Также в современных условиях увеличения рождаемости детей с ОВЗ это направление работы является приоритетным в психолого-педагогическом и медико-социальном сопровождении семей, воспитывающих такого ребенка.

Огромной ценностью в организации ранней помощи детям с ОВЗ и их семье является комплексный подход в оказании различных видов поддержки – медицинской, психологической, педагогической, социальной реабилитации.

Задачей служб ранней помощи является разработка командой различных специалистов (медицинскими работниками, дефектологами, логопедами, психологами, социальными педагогами) программы с индивидуальным маршрутом реабилитации проблемного ребенка в соответствии с его особенностями личности, возраста, тяжести отклонения в его жизнедеятельности.

Социальным направлением государственной политики сегодня является организация системы ранней помощи семьям детей с отклонениями в развитии со своими методологическими подходами, стратегией, программами, институтами. В источниках подчеркивается, что различные организации по ранней поддержке, такие как службы ранней помощи, лекотеки, центры игровой поддержки, консультативные пункты, образуют целостный объект, интегрируясь в систему государственной помощи [4, с.10].

Эти институты обеспечивают различные виды помощи и сопровождения детям от 2 месяцев до 7 лет: лекотека – от 2 месяцев до 7 лет, служба ранней

помощи – от 2 месяцев до 4 лет, консультативный пункт – от 1 года до 7 лет, центр игровой поддержки – от 6 месяцев до 3 лет [10, с. 203–204].

Такая поддержка может оказываться с момента рождения малыша и до начала посещения дошкольной образовательной организации или одновременно с поступлением в детсад.

Важным при работе с родителями в плане оказания им помощи является психолого-педагогическое сопровождение.

Безусловно, необходимо просвещать родителей в отношении особенностей развития ребенка с ОВЗ, физического ухода за ним, понимания его интеллектуальных и речевых проблем, специфики его воспитания. До родителя актуально донести мысль, что коррекционная работа должна вестись всеми членами семьи, что важна активность взрослых, их высокая мотивация и вера в успех.

С этой целью могут быть организованы такие формы работы с родителями, как индивидуальная беседа, групповые родительские собрания, участие в тематических семинарах, работе семейных клубов, знакомство с необходимой информацией, получаемой из посещения лекций, знакомства с информационными стендами, буклетами, чтение специальной литературы.

С целью реализации педагогического подхода – направления помощи родителям, имеющим детей с ОВЗ, реализуются такие формы и методы работы, как знакомство со способами коррекции дефектов развития ребенка, правильного поведения, участие родителей в проведении учебных занятий, выполнение домашней работы совместно с дочерью или сыном, подготовка необходимых наглядных материалов [9].

Одной из форм оказания помощи родителям может стать *инклюзивный семейный интегрированный лагерь*, позволяющий включать родителей в педагогический процесс, координировать их усилия с возможностями педагогов, расширять границы общения ребенка с ОВЗ, создать коррекционно-развивающее взаимодействие семьи со специалистами, необходимыми их ребенку [7].

В рамках психологического направления оказания помощи родителям с проблемными детьми решаются многочисленные задачи, связанные с работой по снижению психоэмоционального напряжения и дисбаланса в семье, по повышению самооценки, самоуважения, личной эффективности, по улучшению качества жизни, по развитию умений эффективно взаимодействовать с социумом и находиться с ним в гармонии, по научению любить и принимать своего особенного ребенка, управлять негативными эмоциями гнева, раздражения, появляющимися в ответ на его некомпетентность и неумелость, давать ему самостоятельность, радоваться посильным успехам сына или дочери.

В рамках психотерапевтического направления поддержки семей с детьми, имеющими отклонения в развитии, специалисты предлагают такие ее формы: кризисная, рациональная, СFT, суггестивная, психодинамическая и когнитивно-поведенческая, гештальт-терапия [6].

Психотерапевтическая помощь способствует улучшению психоэмоционального состояния индивида, но участие в психотерапии – процесс достаточно

болезненный, поскольку вынуждает человека обнажать свои душевные переживания, испытывать негативные эмоции, мучительные ситуации.

С целью расширения аудитории, нуждающейся в поддержке, стремления сделать помощь более доступной, повышения ее эффективности в современных условиях можно использовать виртуальное пространство и оказывать такую помощь в дистанционном формате.

В рамках этого взаимодействия родители могут быстро, удобно получать консультацию от специалиста. Это экономит время и снимает вопрос о личном присутствии, если оно по каким-то причинам затруднительно. Виртуальное пространство предлагает различные интернет-ресурсы, с помощью которых возможно общение родителей и конкретного специалиста: электронная почта, мессенджеры, социальные сети, сайт организации; возможно видеообщение и другие.

Одним из направлений работы может стать интернет-коучинг, становящийся востребованным в современном мире. Сеанс коучинга позволяет родителям самим находить ответы на волнующие вопросы и самостоятельно решать проблемы. Это помогает стать осознанным родителем, развиваться в позитивном родительстве. При таком подходе мамы и папы учатся лучше понимать своего ребенка, слышать его, находиться с ним в сотрудничестве, развиваться вместе с ним [5].

Таким образом, для создания благоприятной семейной среды, коррекционно-развивающего пространства необходима комплексная систематическая помощь родителям, воспитывающим детей с ОВЗ.

### Литература

1. Анализ проблем в семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2021/12/08/analiz-problem-v-semyah-vospityvayushchih-detey-s>
2. Власкова О.В. О влиянии семьи на формирование культуры поведения обучающихся // Девиация несовершеннолетних: проблемы, эффективные практики предупреждения, коррекция: сборник статей участников Международной научно-практической конференции 8–10 декабря 2022 г. / науч. ред. Т.Т. Щелина; отв. ред. И.С. Беганцова, Н.В. Гусева; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2023. – С. 51–55.
3. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика: учеб. пособие. – М.: Академ. Проект, 2005. – 319 с.
4. Калинина А.В. Сопровождение семей с детьми раннего возраста с ОВЗ // Специальное образование: материалы XI Международной научно-практической конференции. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 150–156.
5. Ковалева И.В., Гусакова Ю.В. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ОВЗ, с помощью средств интернета // Эффективные технологии и практики оказания ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья: материалы Международной научно-практической конференции / сост. И.Н. Рахманина, Л.В. Тимашева; гл. ред. Н.Ю. Сязина. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2019. – С. 163–168.
6. Лазукова В.Д. Психологическая и психотерапевтическая помощь родителю как составляющая часть комплексной реабилитации детей и молодых людей с инвалидностью и ОВЗ // Формирование современной инклюзивной культуры и вызовы трансформации

общества: равные возможности во всех сферах жизнедеятельности детей и молодых людей с инвалидностью: сборник материалов Международной научно-практической конференции / под ред. О.В. Солодянкиной. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2022. – С. 169–172.

7. Осипова О.А. Системная и комплексная помощь детям с ОВЗ и их родителям // Инклюзивное образование – путь к успеху: материалы III Международной научно-практической конференции. – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, 2022. – С. 291–299.

8. Россова Ю.И. Педагог в инклюзивном образовании // Интеграция науки и образования в веке: психология, педагогика, дефектология: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, 2016. – С. 360–365.

9. Степанова Н.А., Лещенко Н.Г., Хаидов С.К. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, технологии // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 254.

10. Хрущева Н.Н. Формы оказания ранней помощи родителям детей младенческого и раннего возраста с ОВЗ // Специальное образование: материалы XIII Международной научно-практической конференции. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 201–205.

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***И.Ю. Самохвалова<sup>1</sup>, Г.М.Р. Кутуева<sup>2</sup>***

<sup>1</sup>Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ  
к.п.н., доцент; e-mail: troiska@mail.ru; Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

<sup>2</sup>МАОУ ДО «Центр дополнительного образования»  
педагог дополнительного образования; e-mail: kgalli@mail.ru  
Россия, Нижегородская обл., г. Первомайск

*В данной публикации рассматриваются основные направления работы педагогов и специалистов в системе дополнительного образования с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их родителями. Приводятся конкретные примеры реализации выделенных направлений из опыта работы Центра дополнительного образования городского округа Первомайск Нижегородской области.*

*Ключевые слова: дети с ОВЗ; сопровождение; система дополнительного образования.*

Расширение возможностей дополнительного образования для детей в настоящее время признается одним из важных направлений социальной политики российского государства, на который возлагаются большие надежды. Спектр их очень широк: от решения психолого-педагогических вопросов до глобальных социальных проблем. Кроме того, учреждения дополнительного образования можно рассматривать как потенциальный ресурс создания инклюзивного пространства для детей с ОВЗ и их семей. Увеличение количества детей данной категории в последние годы только актуализирует данное направление.

Система дополнительного образования – это безоценочный способ взаимодействия ребенка с ОВЗ с окружающим миром, который обеспечивает

достижение успеха в соответствии с его индивидуальными способностями. Современные подходы к интеграции основного и дополнительного образования способствуют созданию благоприятных условий для детей с ОВЗ, их социальной адаптации и включению в социальную среду. Сегодня перемены в обществе и социокультурном пространстве затрагивают и дополнительное образование, где процессы интеграции и гуманизации, личностно ориентированной направленности образовательного процесса необходимы для полноценного развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья [1].

Утверждение, что все дети талантливы, имеет непосредственное отношение и к детям, имеющим проблемы со здоровьем. Трудности детей с ОВЗ связаны, прежде всего, с недоступностью и ограниченностью для них социальной среды и связанной с этим бедностью контактов со сверстниками и взрослыми. Освоение социального опыта, включение в существующую систему общественных отношений требуют от общества дополнительных мер поддержки таким детям и их семьям дополнительных средств и немало усилий.

В этой связи в данной публикации хочется уделить внимание анализу непосредственного практического опыта работы с детьми с ОВЗ и их родителями на базе муниципального автономного образовательного учреждения дополнительного образования «Центр дополнительного образования» городского округа г. Первомайск, на основе этого анализа постараться ответить на вопрос: что же может предложить современное дополнительное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для детей, испытывающих проблемы в освоении программного материала основной школы, особенно важно чувствовать себя успешным. Именно в дополнительном образовании есть возможность не бояться неудач, развивать творческую активность и демонстрировать способности, которые остаются нереализованными при обучении в основном образовании, независимо от состояния здоровья.

Эмоциональная насыщенность мероприятий, возможность пережить гамму положительных эмоций и чувств – ещё одно преимущество дополнительного образования. Здесь создаются благоприятные условия для формирования эмоционально-ценностного отношения ребенка к миру в процессе общения с заинтересованными своим делом людьми, известными личностями, артистами и мастерами своего дела.

Именно в системе дополнительного образования у педагога имеются большие возможности учесть индивидуальные особенности каждого ребенка с ОВЗ, его интересы и потребности, увидеть перспективы роста и развития каждого. Характерные для детей данной категории неустойчивость интересов, низкая работоспособность, сниженная познавательная активность нередко являются причиной отказа от продолжения занятий в системе дополнительного образования [2]. Из опыта работы наши педагоги знают, как порой непросто переключить внимание ребенка с ОВЗ с его особенностей и недостатков на имеющийся у него потенциал, на движение вперед. Огромное значение здесь приобретает взаимодействие педагогов и специалистов Центра. Только единая

позиция, единая система усилий, четко продуманная и системная коррекционная работа в совокупности могут принести положительный результат.

Для организации грамотного сопровождения ребенка с особенностями в развитии в системе дополнительного образования педагогам важно понимать, чем ребенок с ОВЗ отличается от ребенка-инвалида. Изучение нормативной-правовой базы в системе коррекционного образования позволяет выделить и учесть эти характеристики в своей работе. Так, ребенок с ограниченными возможностями здоровья имеет временное или постоянное отклонение в физическом или психическом развитии. Понятия «ребенок-инвалид» и «ребенок с ОВЗ» предполагают наличие патологии или заболевания, которое ограничивает возможности ребенка. Ребенок-инвалид является лицом с ОВЗ, но не все дети с ОВЗ – инвалиды.

Опыт нашего Центра дополнительного образования показывает, что на его базе может быть создано полноценное инклюзивное пространство для детей и со сложной структурой дефекта (и их семей). В качестве основного условия включения детей со сложной структурой дефекта в учреждение дополнительного образования следует рассматривать организацию специальной образовательной (социокультурной) среды для совместного творчества детей, их братьев и сестер, педагогов и родителей. Под образовательной средой в широком смысле, в соответствии с поставленной задачей, целесообразно понимать часть социокультурного пространства, зону взаимодействия субъектов воспитательного и образовательного процессов, образовательных технологий, их элементов и образовательных материалов [2].

В нашем Центре дополнительного образования уже имеется опыт сопровождения детей с ОВЗ на всех этапах обучения и развития личности.

*Небольшая справка.* Прием детей в творческие объединения Центра осуществляется по заявлению родителей на общих основаниях. Основной контингент – это дети от 5 до 18 лет. Кроме этого, у нас работают группы для детей раннего возраста (от 1 года до 5 лет). Следует отметить, что по правилам поступления на обучение в наш Центр родители далеко не всегда предоставляют информацию об особенностях здоровья (если ребенок не имеет статуса «инвалид»). В нашем Центре уже сейчас занимаются дети с ОВЗ в следующих творческих объединениях художественной направленности:

- ✓ творческое объединение «Краски»;
- ✓ творческое объединение «Фантазия»;
- ✓ творческое объединение «Радуга творчества».

Одной из ключевых задач в каждом из объединений рассматривается развитие творческих способностей, формирование навыков самообслуживания и умение работать в коллективе. В работе с детьми с ОВЗ большое внимание педагоги уделяют развитию у детей коммуникативных компетенций, социализации в целом.

Дети дошкольного возраста с ОВЗ могут посещать творческое объединение «Точка роста», имеющее социально-гуманитарную направленность. Возраст обучающихся – 3–7 лет. Основной акцент в данном объединении на занятиях



педагогами делается на развитие познавательной и эмоционально-волевой сферы детей, формирование самоконтроля, способности понимать себя и окружающих.

Сегодня наш Центр посещают дети с ОВЗ в возрастном диапазоне от 4 до 18 лет, с разными нозологиями (легкая форма ДЦП, расстройства аутичного спектра, сахарный диабет, задержка психического развития и легкая форма умственной отсталости). При этом каждый ребенок может найти занятие по своим интересам: рисовать в различных техниках, заниматься декоративно-прикладным творчеством. В Центре есть необходимые игры и материалы для сенсорного развития детей-дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Педагогами нашего Центра разработана целая серия авторских дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ (с учетом индивидуальных маршрутов для детей ОВЗ):

- общеразвивающая программа «Игровой мир» для детей с 3 до 5 лет;
- общеразвивающая программа «Я узнаю мир» для детей с 5 до 7 лет;
- общеразвивающая программа «Радуга творчества» для детей от 6 до 17 лет;
- общеразвивающая программа «Краски» для детей с 6 до 18 лет;
- общеразвивающая программа «Фантазия» для детей с 7 до 15 лет.

Это даёт каждому ребенку (и родителю) возможность реального выбора дополнительных занятий для повышения мотивации, получения наглядных результатов своего развития (участие в выставках, конкурсах, концертах разного уровня). С учетом построения инклюзивной среды занятия проходят как в групповой, так и в индивидуальной форме, с учетом потребностей и особенностей личности ребенка с ОВЗ.

В процессе реализации программ педагогами Центра используются разнообразные методы обучения: рассказы и беседы, объяснительно-иллюстративный, чтение книг и анализ прочитанного, практические этюды, методы мотивации и обучающего контроля, взаимоконтроля и самоконтроля, экскурсии и познавательные игры. Такое разнообразие методов – еще одно преимущество системы дополнительного образования, которое педагоги активно используют.

В нашем Центре ведется поддержка и сопровождение семей с детьми с ОВЗ с самого раннего возраста, в рамках «Семейного клуба». Это позволяет осуществлять профилактику эмоционального неблагополучия в семье, оказывать консультативную помощь. Так, есть результативный опыт работы детско-родительских групп для детей от 1 года до 3 лет, в которых есть как дети «нормы», так и с ограниченными возможностями здоровья. В рамках групп молодые родители могут получить поддержку, обменяться опытом и обсудить волнующие вопросы.

В рамках семейного клуба «Доверие» есть постоянно действующая группа поддержки для семей с детьми ОВЗ и детей-инвалидов, в нее входит 11 семей городского округа, возраст детей от 7 до 18 лет. Здесь есть дети с более серьезными проблемами здоровья: органические изменения, спинально-мышечная атрофия, задержка психического и речевого развития. Деятельность группы регламентируется годовым планом «Семейного клуба» и включает в себя обсуждение вопросов реабилитации детей, соблюдения прав данной категории, знакомство с формами обучения в школе и организация

досуга. В рамках благотворительных проектов у нас есть опыт организации поездки на конюшню, экскурсий в краеведческий музей и творческих мастер-классов, встречи с «полезными» людьми (врачом, логопедом, психологом и пр.).

Мы тесно сотрудничаем со специалистами областного семейного центра «Лада» (г. Н. Новгород), и наши семьи имеют возможность получать у них индивидуальные и групповые консультации в режиме онлайн (по вопросам развития детей, юридические вопросы и пр.).

Практика работы убедительно показывает, что для ребенка с ОВЗ существенным достижением может стать новый навык в игре, произнесенное новое слово, улыбка сверстника. Именно поэтому педагоги учат родителей замечать самые незначительные успехи ребенка, обсуждать их и радоваться вместе с родителями и ребенком, стараются поддержать «ситуацию успеха». В то же время родители могут знать о ребенке больше всех и могут помочь педагогу создать индивидуальный образовательный маршрут.

В современной семье важным ее членом являются и прародители. Ввиду занятости молодых родителей бабушки и дедушки порой играют решающую роль в поддержке связей с Центром дополнительного образования – они приводят детей на занятия, интересуются успехами, тревожатся за неудачи. Мы учитываем и этот факт. В нашем Центре есть опыт проведения психологических групп для бабушек и дедушек.

При организации разного рода мероприятий мы стараемся максимально использовать совместные формы – дети вместе с родителями принимают участие в семейных мероприятиях, посиделках, мастер-классах и благотворительных акциях. Это уже становится доброй традицией Центра. Этот факт также может быть выделен как преимущество системы дополнительного образования.

Высокие результаты у детей ОВЗ и детей-инвалидов – большая наша радость и лучшее подтверждение верно выбранного направления деятельности. Наши воспитанники могут гордиться победами в конкурсах разного уровня:

- Муниципальный фестиваль народов Нижегородской области;
- Областной и Всероссийский конкурсы «Моя семейная реликвия»;
- Региональная выставка-конкурс изобразительного искусства, художественной фотографии и декоративно-прикладного творчества детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов «Мир чудес»;
- Муниципальный семейный фестиваль «Уют родного очага» и др.

В качестве иллюстрации наших достижений хочется привести несколько примеров. Так, несколько лет назад на развивающие занятия в группу пришла четырехлетняя девочка Юля С. с речевыми нарушениями и особым эмоциональным развитием. На первых этапах у девочки были трудности в установлении контакта с окружающими (из-за проблем в речевом развитии). Оказалось, что с самого раннего детства она увлечена рисованием, и именно этот интерес был взят за основу раскрытия ее потенциала на занятиях. К коррекционной работе

родителями был подключен логопед. Благодаря тесному взаимодействию и взаимопониманию родителей, логопеда и педагога дополнительного образования (педагога-психолога) девочка постепенно включилась в коллективную деятельность и стала контактировать с окружающими. Если на начальном этапе девочка боялась и не хотела ходить, то уже со второго года обучения она охотно посещает Центр дополнительного образования. При поддержке родителей и педагога стала результативно принимать участие в выставках и различных конкурсах изобразительного искусства. Итогом системной совместной работы специалистов стало достижение хороших результатов в речевом развитии и в социализации к окружающему миру. Сейчас ей 8 лет, она успешно обучается во втором классе основной школы и продолжает заниматься в творческом объединении художественной направленности.

Ещё один значимый пример: история Насти Л., 18 лет, ребенок-инвалид (спинальная мышечная атрофия). С семи лет девочка вовлечена в творческую деятельность в Центре дополнительного образования. Программу основной школы Настя освоила на домашнем обучении. В большей степени благодаря маме и тесной связи с педагогами Центра более 10 лет девочка является активистом детского движения, имеет успехи в творческих конкурсах разного уровня. На протяжении всего этого периода педагогами и специалистами Центра создавались ситуации, когда девушка могла выступить в роли ведущего мастер-класса, принять участие в мероприятиях муниципального и областного уровня. И это еще один позитивный пример, когда сопровождение в системе дополнительного образования позволило ребенку с ОВЗ понять себя, найти и почувствовать в себе силы, испытать желание творить, самореализоваться.

Конечно, рамки публикации не позволяют охватить ту большую работу, которую проводят педагоги и специалисты нашего Центра дополнительного образования по сопровождению детей с ОВЗ и их родителей. Но даже эти примеры наглядно демонстрируют, что обучение детей и вовлечение в культурно-досуговую жизнь дает положительные результаты: у ребят развиваются творческие способности, повышается самооценка, формируются общие взгляды на жизнь, на свое будущее, они чувствуют, что являются частью общества.

В целом, современную ситуацию в нашем Центре дополнительного образования можно охарактеризовать как период активного перехода к различным вариантам включения детей с ОВЗ в образовательное пространство, позволяющим создать условия, адекватные возможностям каждого ребенка. Вариативность включения ребенка с ОВЗ должна способствовать приобщению его к тем культурным практикам и средствам, которые реально могут стать его жизненными формами.

#### Литература

1. Медведева Е.А. Познание мира культуры ребенком с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2022. – 82 с.
2. Загрядская В.Н. Особенности включения детей со сложной структурой дефекта в образовательное пространство учреждения системы дополнительного образования. – Режим доступа: [https://psyjournals.ru/nonserialpublications/inclusive\\_edu/contents/44027](https://psyjournals.ru/nonserialpublications/inclusive_edu/contents/44027) (дата обращения: 10.04.23).

## ACCOMPANYING CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

*I.Y. Samokhvalova, G.M. Kutueva*

*This publication discusses the main areas of work of teachers and specialists in the system of additional education with children with disabilities and their parents. Concrete examples of the implementation of the selected areas from the experience of the Center for Additional Education of the Pervomaisk city district of the Nizhny Novgorod region are given.*

*Keywords: children with disabilities; support; additional education system.*

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ С ОВЗ ЧЕРЕЗ ВОВЛЕЧЕНИЕ В ПРОЕКТЫ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА «МОЙ ГОРОД»

*А.Н. Анарин<sup>1</sup>, Е.Н. Анарина<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Арзамасский приборостроительный колледж им. П.И. Пландина  
к.ист.н., заместитель директора по ВР, Общественная организация «Центр развития  
добровольчества “Мой город”», председатель e-mail: aparinsasha@mail.ru;

<sup>2</sup>Национальный исследовательский Нижегородский государственный  
университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ, студент  
Общественная организация «Центр развития добровольчества “Мой город”»  
руководитель проекта; e-mail: helen\_dring@mail.ru

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье рассматривается опыт общественной организации «Центр развития добровольчества “Мой город”» по реализации социальных проектов, направленных на социализацию молодежи с ограниченными возможностями здоровья через организацию доступа к музейным экспозициям.*

*Ключевые слова: некоммерческие организации; социализация; люди с ограниченными возможностями здоровья; мобильные экскурсии.*

В условиях современного мира большое значение имеет проблема вхождения в общество, усвоения правил поведения молодежи с ограниченными возможностями здоровья. Одним из инструментов решения данной проблемы является обеспечение доступности учреждений культуры и объектов культурного наследия для посещения гражданами с ограничениями по здоровью – социализация через культуру. Интересная и важная тема, возникшая в рамках деятельности Центра развития добровольчества «Мой город», совпала с развитием туристического кластера «Арзамас – Саров – Дивеево» и в связи с этим приобрела особую актуальность.

По данным переписи населения в России, в 2018 г. насчитывалось около 8,2% инвалидов. По данным Арзамасского городского отделения Всероссийского общества инвалидов, около 11% всего населения г. Арзамаса, а это около 12 тыс. человек, является людьми с ограниченными возможностями здоровья, из них около 500 детей. Задача обеспечения доступности для людей с

ограниченными возможностями здоровья социальной инфраструктуры, в том числе туристической и учреждений культуры, ставится «Стратегией социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 г.» [1, с. 48-49].

В период 2019–2021 гг. команда Центра развития добровольчества «Мой город» при поддержке Историко-художественного музея и Музея русского патриаршества реализовала два социальных проекта «#ЯПОКАЖУ» и «Музей в каждый дом», оба проекта получили финансирование за счет гранта Президента РФ на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом президентских грантов.

Проект «#ЯПОКАЖУ» был направлен на развитие инклюзивного туризма на территории г. Арзамаса. В ходе его реализации 29 сентября 2019 г. был проведен круглый стол «Паломническо-туристический кластер «Арзамас – Саров – Дивеево»: перспективы развития инклюзивного туризма в г. Арзамасе». В сентябре была сформирована рабочая группа, которая провела анализ и сформировала инклюзивные туристические маршруты. Создан отряд волонтеров культуры и волонтеров-экскурсоводов, которые начали обучение на базе Историко-художественного музея г. Арзамаса. За время реализации проекта проведены встречи с молодежью, а также реализовано 12 экскурсий для людей с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках второго этапа реализации проекта были проведены экскурсии для людей с ограниченными возможностями здоровья, которые сопровождались сурдопереводом. Прямые трансляции экскурсий выкладывались в социальные сети, что увеличило количество людей, получивших экскурсионные услуги. В марте 2020 г. завершили обучение в школе волонтера-экскурсовода 34 добровольца. Пандемия коронавируса и запрет проведения массовых мероприятий внесли свои коррективы в проект. Было подготовлено шесть видеоэкскурсий, которые адаптированы для людей с ограничениями по слуху. Встречи с молодежью также были переформатированы и ушли в социальные сети: познакомиться с проектом стало возможно через проморолики онлайн. В общей сложности экскурсии посетило 282 человека с ограниченными возможностями здоровья.

Проект «Музей в каждый дом» направлен на формирование условий для доступа к музейно-экскурсионным услугам людей с ограниченными возможностями здоровья через создание мобильной музейной экспозиции и проведение на ее базе выездных экскурсий.

14 апреля 2021 г. на базе Музея русского патриаршества прошло обучение волонтеров проекта. Ребята познакомились со своими обязанностями и особенностями ближайших мероприятий проекта. 25 музейных волонтеров приняли участие в разработке интерактивной мобильной экспозиции, а также выступили в качестве экскурсоводов и помощников. В короткие сроки была создана мобильная экспозиция, которая включила в себя наглядные графические баннеры, артефакты городских музеев, медиаматериал.

В апреле стартовали первые выездные экскурсии. С девизом «Если вы не идете в музей, тогда музей идет к вам» волонтеры посетили и коррекционную

школу № 8, где Кирилл Баркин и научный сотрудник Музея русского патриаршества, координатор проекта Алексей Андронов рассказали учащимся о городских музеях и их экспозициях. Особый интерес у ребят вызвал тифломагнитофон «Легенда» для людей с нарушением зрения, который выпускался в советское время на Арзамасском приборостроительном заводе. 2 июня активисты проекта «Музей в каждый дом» Центра развития добровольчества «Мой город» посетили с выездной экскурсией Арзамасский дом социального обслуживания для детей «Маяк». Воспитанники учреждения познакомились с экспозициями Историко-художественного музея, Музея русского патриаршества и Музея истории Арзамасского приборостроительного завода. Впечатлили детей привезенные волонтерами тифломагнитофон для слепых и утюг XIX века, которым гладили одежду наши предки. Экспонаты можно было подержать в руках и понажимать на кнопки магнитофона, сенсорный контакт вызвал позитивные эмоции ребят. Посещение Арзамасского дома социального обслуживания детей – новый этап развития и реализации нашего проекта. Воспитанники «Маяка» требовали особого подхода и внимания, и нам очень важно и даже волнительно открыть для них совершенно незнакомый им мир музейного пространства и экспонатов.

Всего в рамках первого этапа проекта прошло 12 выездных экскурсий, 191 человек с ОВЗ смогли познакомиться с экспозицией проекта. Для расширения охвата целевой аудитории проекта были сняты три видеоэкскурсии по арзамасским музеям – Музею русского патриаршества, Историко-художественному музею и Музею истории Арзамасского приборостроительного завода, которые посмотрели в интернете свыше 9000 человек.

В рамках реализации второго этапа команда проекта и волонтеры продолжили выездные экскурсии. Посетили Арзамасский дом-интернат для престарелых и инвалидов, техникум строительства и предпринимательства, приборостроительный колледж, Центр социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов, коррекционную школу № 8, Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних Арзамасского района, Арзамасское отделение Всероссийского общества инвалидов. Проведено 11 экскурсий с общим охватом 193 человека. В ноябре 2021 г. прошел туристический онлайн-квест «По страницам истории Арзамаса». В интеллектуальной викторине приняло участие 107 человек, все участники получили электронные сертификаты, призеры дипломы 1, 2, 3 степени. В течение второго этапа реализации проекта было снято и смонтировано три видеоэкскурсии – по Музею «Природа» им. С.И. Трофимова Арзамасского района, Музею добровольчества и интерактивному музею знаний и опыта для детей «Знаниум». Экскурсии посмотрело более 5,5 тысяч человек.

16 декабря 2021 г. группа арзамасцев с ограниченными возможностями здоровья посетила Нижегородский Кремль. В поездке приняли участие члены Арзамасского филиала Нижегородского регионального отделения Всероссийского общества глухих, арзамасского отделения Всероссийского общества инвалидов, а также студенты коммерческо-технического техникума, занимающиеся по программам инклюзивного образования. Сотрудники Нижегородского государственного историко-архитектурного музея-заповедника провели для

гостей экскурсию по стенам Кремля. Доступность экскурсии обеспечила Любовь Рябова – сурдопереводчик Центра социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов.

Реализация проектов «#ЯПОКАЖУ» и «Музей в каждый дом» позволили обеспечить доступ молодежи с ограниченными возможностями здоровья к музейным экспозициям учреждений культуры г. Арзамаса, что способствовало расширению возможностей социализации «особенных» людей.

### Литература

1. Стратегия социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 г. – URL: [https://strategy.government-nnov.ru/static/new\\_design/files/Proyekt\\_Strategii\\_Nizhegorodskoy\\_oblasti\\_2035.pdf](https://strategy.government-nnov.ru/static/new_design/files/Proyekt_Strategii_Nizhegorodskoy_oblasti_2035.pdf) (дата обращения: 25.03.2023).

### TOPICAL ISSUES OF SOCIALIZATION OF YOUTH WITH DISABILITIES THROUGH INVOLVEMENT IN PROJECTS OF NON-PROFIT ORGANIZATIONS: FROM THE EXPERIENCE OF THE CENTER FOR THE DEVELOPMENT OF VOLUNTEERISM «MY CITY»

*A.N. Aparin, E.N. Aparina*

*The article examines the experience of the public organization «Center for the Development of Volunteerism «My City» in the implementation of social projects aimed at the socialization of youth with disabilities through the organization of access to museum expositions.*

*Keywords: non-profit organizations; socialization; people with disabilities; mobile excursions word.*

### МЕТОД АВА-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*К.А. Копылов*

ГБУ «Центр социального развития Нижегородской области»  
заведующий отделением диагностики; e-mail: kira52rus98@mail.ru  
Россия, Нижегородская обл., г. Нижний Новгород

*В статье рассматривается суть АВА-подхода, а также особенности его использования при обучении академическим, социальным, а также коммуникативным навыкам в процессе коррекционной работе с детьми с РАС. Отражены принципы работы как на индивидуальных занятиях, так и на групповых. Охарактеризованы отношения специалиста и родителя ребенка во время коррекционного процесса.*

*Ключевые слова: аутизм; АВА-подход; метод отдельных блоков; методика обучения цепочкой; метод случайного обучения; дети с РАС; метод формирования поведенческой цепочки.*

В современном мире количество детей с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) становится все больше. У детей с РАС могут быть различные симптомы проявления. У них отмечается отсроченная реакция на имя. Преобладает зрительное восприятие, дети могут избегать тактильного контакта. Зрительный контакт в большинстве случаев неустойчивый, ускользающий.

Может отмечаться гиперчувствительность на сенсорные стимулы, а именно на звуковые (громкий звук – закрывает уши, кричит), на световые (проявление негативизма при ярком свете, а также при излучении света от технических приборов (компьютер, мультимедийная доска)), тактильные (некоторая одежда вызывает дискомфорт). Может наблюдаться агрессия, аутоагрессия, а также уход от деятельности, который проявляется в виде криков, смеха, вокализаций. Также дети с РАС, преимущественно, не взаимодействуют с незнакомыми и близкими родственниками. Может присутствовать стереотипное поведение (взмахи руками, хождение на носочках). Данные симптомы необходимо скорректировать.

В настоящее время одним из эффективных методов работы с детьми с РАС является поведенческий анализ поведения (АВА-терапия). Суть этого подхода основана на методиках образования и технологиях поведения, целью которых является изучение влияния факторов окружающей среды на поведение детей с РАС, детей с тяжелыми формами умственной отсталости и коррекция поведения детей с эмоционально-волевыми расстройствами, чтобы изменить это поведение путем контроля факторов окружающей среды. АВА-терапия (прикладной анализ поведения), помимо коррекции нежелательного поведения, способствует развитию внимания ребенка, фокусированию на отдельных объектах и использованию их по функциональному назначению, выполнению с ними определенных действий, участию в играх, беседах. В рамках АВА-терапии специалистами разработано множество методов и техник коррекции [1].

Основными методами в АВА-терапии являются:

1. Метод отдельных блоков (DDT);
2. Метод обучения цепочкой (Chaining);
3. Метод случайного обучения, обучение в естественной среде (NET);
4. Метод формирования поведенческой цепочки.

Рассмотрим каждый метод более конкретно.

Занятие, в котором используют метод дискретного пробного обучения, состоит из серии отдельных тренировочных испытаний, каждое из которых занимает небольшое количество времени и имеет четко обозначенные начало и конец.

Во время обучения инициатива исходит от терапевта или родителя: он дает инструкции ребенку, получая взамен необходимую реакцию или действие, что свидетельствует о понимании ребенком этой информации. Если ребенок продемонстрировал неправильную реакцию, терапевт добавляет к инструкции подсказку, которая поможет добиться правильной реакции.

С помощью этого метода можно научить ребенка простым действиям, различать стимульный материал.

Метод обучения цепочкой, или шейпинг, – это многоступенчатый процесс, который изменяет поведение ребенка с помощью положительных и отрицательных подкреплений. Научной основой метода является теория бихевиоризма. Метод был разработан Федерико Скиннером в 1953 году и основан на оперантном обусловливании. Шейпинг предназначен для пошагового моделирования сложного поведения, которое ребенок никогда не демонстрировал или проявлял очень редко.



Для применения метода следует предпринять следующие шаги:

1. Создание условий, в которых окружающая среда будет насыщена мотивационными факторами /предметами интереса ребенка.
2. Ожидание инициативы со стороны ребенка в отношении предмета интереса.
3. Требование более продвинутого и усложненного выражения (с помощью вокальной реакции или приближенной речевой реакции).
4. Предоставление предмета интереса ребенку.

Если на начальном этапе обучения поощряются даже приблизительные речевые инициативы (например, звуки или слоги), то со временем требования усложняются, и ребенок может получить желаемый предмет только в том случае, если он произнес слово или фразу. Конечно, процесс формирования навыка просьбы требует времени и интенсивной работы над другими типами вербального поведения, а также использования подсказок.

Если расстройство речи проявляется в тяжелой форме и у ребенка отсутствуют речевые реакции, альтернативное общение может быть введено с помощью карточек PECS.

Метод спонтанного обучения (NET) – это метод обучения, который заключается в использовании инициативы ребенка. Для этого в окружение ребенка вводится высоко мотивирующий стимул, к которому он может получить доступ, если будет следовать какой-либо инструкции. Этот метод более естественен для обучения вербальному поведению, а также позволяет обучать ребенка не только во время занятий, но и в естественной среде [2].

Рассмотрим метод формирования поведенческой цепочки. Области применения метода: 1) для развития навыков повседневной жизни; 2) соединение последовательности отдельных реакций и формирование новых, более сложных и комплексных последовательностей; 3) в сочетании с другими методами, можно формировать все более сложный и адаптивный поведенческий репертуар, который может быть использован в разных сферах.

Существует четыре варианта формирования поведенческой цепочки:

1. Формирование поведенческой цепочки в прямой последовательности (forward chaining) – это метод формирования поведенческих цепочек, при котором ребенка сначала обучают (в том числе с помощью подсказок) выполнять первое действие цепочки и завершают за него все последующие действия. Когда ученик хорошо освоит это первое действие, его учат выполнять первое и второе действия цепочки без требования завершить всю цепочку, которую инструктор завершает за него, и так далее, пока ученик не завершит всю цепочку самостоятельно.

2. Формирование поведенческой цепочки целиком (total-task chaining) – вариант формирования поведенческой цепочки в прямой последовательности, при котором во время каждого сеанса ребенка обучают всем шагам цепочки.

3. Формирование поведенческой цепочки в обратной последовательности (backward chaining) – это метод формирования поведенческой цепочки, при котором инструктор сначала выполняет все действия в цепочке, за исключением

последнего. Когда обучаемый выполняет это последнее действие в соответствии с установленным критерием, обеспечивается подкрепление. Далее закрепляется правильное выполнение учеником последнего и предпоследнего действий, затем последних трех действий последовательности и так далее, пока все шаги цепочки не будут выполнены последовательно один за другим.

4. Формирование поведенческой цепочки в обратной последовательности с пропуском отдельных звеньев (обратная цепочка со скачками вперед) представляет собой вариант способа формирования поведенческой цепочки в обратной последовательности, при котором пропускаются некоторые шаги в цепочке. Помогает повысить эффективность формирования длинных поведенческих цепочек в тех случаях, когда ученик обладает хорошими навыками, соответствующими пропущенным шагам.

В процессе прикладного анализа поведения (ПАП) для каждого ребенка составляется индивидуальная программа, которая подразумевает пошаговую работу по приобретению навыков и избавлению от нежелательного поведения. Программа написана после тщательного анализа уровня развития конкретного ребенка и скорректирована. Степень вовлеченности семьи в коррекционный процесс имеет большое значение для успешной коррекции поведенческих расстройств у детей. Родители участвуют в планировании и пересмотре программы, а также получают консультации по взаимодействию с ребенком с РАС.

Именно методы АВА-терапии положительно влияют на развитие способностей детей с особенностями поведения сотрудничать со взрослыми и детьми, следовать инструкциям, соблюдать правила, соблюдать расписание дня, формулировать просьбы социально приемлемыми способами, ждать, спокойно реагировать на смену деятельности, к прекращению мотивационной активности; способствуют активизации и развитию речевой активности и навыков общения, совместного внимания (когда ребенок способен адекватно воспринимать социальные знаки окружающих), интенсификации формирования академических навыков и навыков самопомощи, развитию навыков социального взаимодействия.

Главный принцип поведенческого анализа: если поведение вознаграждается, то оно повторится вновь. Для этого терапевт или родитель даёт ребёнку мотиватор: вопрос или просьбу. Дождается реакции. Если она положительная, терапевт использует похвалу или фактический стимул (игрушка, конфета и т.д.). Негативную же реакцию нужно игнорировать.

АВА-терапия основана на некоторых общих представлениях о том, как дети с РАС учатся поведению.

На самом базовом уровне, который включает в себя:

1. А-стимул (запрос) для ребёнка;
2. В-следствие – реакция ребёнка;
3. С-«подкрепление» или «наказание» основано на реакции ребёнка.

Подкрепление – это то, чем вознаграждается ребёнок за правильный ответ, оно повышает вероятность этого ответа. Мотивацию для ребенка нужно сначала оценить. Для оценки мотиваторов можно использовать несколько методов. Давайте рассмотрим их подробнее.

Опросники и анкеты. Данный метод позволяет достаточно быстро определить предпочтения ребенка. Можно разработать и предоставить анкету/опросник родителю, где он отметит всю необходимую информацию. Но у данного метода низкая достоверность, так как выбор оценивается субъективно.

Систематическое тестирование. Данный метод представляет структурированное наблюдение. Проводится без предъявления каких-либо требований и все предметы находятся в зоне видимости и досягаемости. Перед началом наблюдения ребенку предоставляется возможность ознакомиться с каждым из предметов. На следующем этапе все предметы выкладываются в зоне видимости и досягаемости, обязательно ведется запись продолжительности игровой деятельности с каждым из предметов, который выбирает ребенок

Методы единичных, парных и множественных стимулов имеют более сложную структуру проведения, общая суть заключается в том, что мы выстраиваем иерархию мотиваторов по времени манипуляции ребенком предложенных предметов.

Эффективное использование поощрений заключается в том, что его нужно предоставлять сразу после реакции, а не до реакции. Предпочтительнее всего использовать в коррекционной работе генерализованные поощрения.

Наибольшего эффекта АВА-методика может достичь только в том случае, когда будет реализовано согласованное взаимодействие между специалистом и близкими людьми ребенка.

Каждый из них должен понимать стоящие перед взрослыми задачи, особенно на самых начальных этапах, где происходит обучение ребенка базовым навыкам коммуникации, самообслуживания, имитации, а также речи. Родителям всегда предоставляется право выбора методики, корректирующей поведение их ребенка. Но при этом законные представители должны осознавать суть поставленной задачи и делать все необходимое для ее решения.

#### **Литература**

1. Вьюнова Н.И., Гайдар К.М., Темнова Л.В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. – М.: Академический проект, 2018. – 256 с.
2. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Ведение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития. – Самара: Дом «Бахрах-М», 2020. – 115 с.

### **THE METHOD OF ABA THERAPY IN CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

***К.А. Kopylov***

*The article examines the essence of the ABA approach, as well as the features of its use in teaching academic, social and communication skills in the process of correctional work with children with ASD. The principles of work are reflected both in individual classes and in group classes. The relationship between the specialist and the child's parent during the correctional process is characterized.*

*Keywords: autism; aba approach; individual block method; chain learning method; random learning method; children with ASD; behavioral chain formation method.*

**Раздел 2**  
**ПРОБЛЕМЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**  
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**  
**РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ**  
**В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**  
**РАЗЛИЧНОГО ВИДА И ТИПА В УСЛОВИЯХ**  
**РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

**МЕТОДЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА**  
**В РАБОТЕ ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

*Е.С. Тихонова<sup>1</sup>, М.Д. Няголова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет  
к.п.с.н., доцент; e-mail: et33@mail.ru

Городской психолого-педагогический центр  
Департамента образования и науки города Москвы, Россия, г. Москва

<sup>2</sup>Великотырновский университет им. Св. Кирилла и Мефодия  
доктор психологии, доцент, Болгария, г. Великотырново

*Статья посвящена проблеме поиска эффективных методов и технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС. Искусство рассматривается как эффективный инструмент в практике помощи дошкольникам с нарушениями речи. Обосновывается необходимость интеграции занятий художественным творчеством в контекст коррекционно-развивающей работы. Приведено описание реализующихся в рамках традиционной логопедической практики приемов работы с детьми средствами искусства. Представлены детские тексты, свидетельствующие об успешности обсуждаемых методов.*

*Ключевые слова: нарушения речи; речевое развитие; дети с ограниченными возможностями здоровья; современные технологии; художественное творчество; диалог; искусство.*

30 декабря 2022 года утверждены Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в Российской Федерации на период до 2030 года (далее – Приоритетные направления). Они обозначили проблемы и первоочередные задачи, решение которых направлено на построение качественной системы образования обучающихся с нарушениями развития.

Приоритетные направления ориентированы на разработку и внедрение в российскую образовательную практику научно обоснованных подходов к обновлению образования обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ с целью повышения качества их жизни.

К основным механизмам реализации Приоритетных направлений относится апробация и внедрение в образовательную практику эффективных технологий обучения, воспитания и социализации детей с инвалидностью, с ОВЗ.

К целевой группе обучающихся в рамках реализации Приоритетных направлений относятся дети с речевыми нарушениями. Согласно российским статистическим данным, эта группа является одной из многочисленных и разнородных. К примеру, 25–30% детей к старшему дошкольному возрасту имеют разнообразные нарушения устной речи (Т.Н. Волковская, О.Е. Грибова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева и др.).

Своевременное устранение речевых трудностей важно и необходимо, так как возникновение речи перестраивает все психические процессы, становится базой для когнитивного, социального, эмоционально-нравственного развития ребенка и обеспечивает качественное функционирование всей психики.

В этой связи проблема поиска эффективных методов и технологий коррекционной логопедической помощи детям данной нозологической группы не теряет своей актуальности.

На сегодняшний день в отечественной логопедии накоплен огромный арсенал традиционных и инновационных технологий и методов, которые успешно интегрированы в структуру коррекционно-образовательного процесса. Среди них большая группа арт-терапевтических и арт-педагогических методов [1; 2]. Их эффективность подтверждена рядом научных исследований и успешным практическим опытом работы с детьми, в том числе и с нарушениями речи.

Заметим, что музыка, театральная деятельность, танец, живопись, графика, рисование, лепка и др. продолжают оставаться более востребованными в контексте психологической помощи и в условиях дополнительного образования. Практикующие учителя-логопеды необоснованно недооценивают возможности различных видов искусства для коррекции речевых нарушений.

Между тем, еще Л.С. Выготский писал о том, что искусство – это пространство, которое «расширяет, углубляет и прочищает эмоциональную жизнь ребенка, впервые пробуждающуюся и настраивающуюся на серьезный лад» [3, с.14]. Многочисленные исследования подтверждают, что творчество – это такая же врожденная потребность человека, как потребность в пище и отдыхе, это нормальное и необходимое состояние для растущего человека [2]. Вдумчивый взрослый открывает в творческих продуктах ребенка смешное, тревожное, парадоксальное или глубокомысленное. В области искусства дети дошкольного возраста в благоприятных педагогических условиях могут приобрести эмоционально положительный опыт творчества как такового, опыт порождения и воплощения собственных замыслов, опыт познания мира и себя в нем, а также обрести систему ценностей и смыслов.

Едва ли нуждается в обосновании тезис о том, что художественное творчество является одним из многочисленных путей к ребенку. И этот путь возможен в контексте диалога как способ межличностного взаимодействия, под которым понимается форма человеческого общения, являющегося условием и предпосылкой личностного развития, развития сознания и самосознания [5]. Доверительные межличностные отношения развивают способность ребенка выражать и разделять с другими свои внутренние состояния.

Существуют и иные причины, по которым занятия художественным творчеством необходимы. Назовем лишь некоторые из них, наиболее важные в контексте заявленной темы.

Занятия художественным творчеством – это следование традиции. Первые люди изначально существовали в хаосе и пытались создать из него космос. Прерывание преемственности чревато опасностью ее утраты.

Как показывают исследования, занятия разными видами художественного творчества развивают когнитивные способности ребенка. Через занятия искусством дошкольник усваивает сенсорные эталоны, учится пространственно и образно мыслить, развивает воображение, тренирует внимание и память. И все это в интересной деятельности, с возможностью самому делать выводы, определять собственное отношение к предлагаемому содержанию.

Творчество и речь взаимосвязаны. И специалисты, и родители знают, как значим в логопедической практике рисунок, которой помогает малышу выразить то, что недоступно пока выразить посредством слова.

«Здоровьесберегающий» характер занятий искусством определяет их терапевтическую мощь. Дети с речевыми нарушениями, как правило, замкнутые, застенчивые, тревожные. Занятия художественным творчеством позволяет гармонизировать эмоциональную сферу дошкольника: снизить психоэмоциональное напряжение и уровень тревожности, нормализовать общий эмоциональный фон, развить направленность на сферу человеческих отношений [4]. Занятия искусством снимают нагрузку, а не увеличивают ее. Скорее недогруженность творчеством, являющимся естественной потребностью ребенка, чревато перегрузками и стрессами.

Занятия художественным творчеством влияют на мотивацию, волю и дисциплину. Они требуют регулярности и постоянства, что позволяет воспитывать характер без риска физической травмы.

Художественное творчество развивает навыки общения. Вглядываясь в творческие продукты, малыши учатся видеть другого человека, вступать с ним в диалог. На занятиях искусством дети знакомятся, прежде всего, с конкретной и уникальной личностью автора, ее мотивами, потребностями, ценностями.

Творчество сохраняет целостность личностного развития ребенка, помогает воспитывать «сердечный слух и родственное внимание» [2]. Дефицит творчества в дошкольном детстве, скудный опыт гармоничных отношений с миром и другими людьми искажает процесс становления личности и ведет к психологическим деформациям.

Отметим, что занятия художественным творчеством помогают успешному решению проблем в развитии речи. Важно с уважением относиться к этим занятиям, поддержать их, не вынося при этом категоричных оценок. Можно порекомендовать взрослым самим что-то нарисовать, написать красками, сочинить, обнаружив при этом радость пробуждения тех или иных ценных чувств. Не стоит превращать творческую работу в средство для формирования элементарных навыков. Остановите свой выбор на произвольном обучении в игровой форме и помните, что занятия с ребенком всегда должны быть добровольными.

Рекомендуем использование игр, знакомых с детства каждому: «Слова на дежурную букву», «Словесные цепочки», «Бесконечное предложение», «Что бывает?», «Какое бывает?», «Что делает?», «Скажи наоборот» и т.д.

Можно оказать дошкольнику и прямую помощь: предложить свой текст, сочинить его вместе с ребенком или внести поправки в его творение. Не стоит прибегать к назиданиям и тренировкам, необходимо создавать пространство события, в котором разворачивается творческий процесс взаиморазвития и взаимораскрытия его участников.

Результаты не заставят себя ждать. И это убедительно доказывают детские тексты, полученные в практике работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи. Приведем несколько примеров.

Технология «Монотипии». На одном из занятий дети наносили краску на подкассетники и ставили штампы на лист бумаги. У каждого оказались свои изображения. О каждом из них хотелось рассказать:

Алина М., 8 лет:

«Это следы. А это волшебный человек. Он всё может делать. Солнце ему дало волшебство. Облако дало красоту. Трава помогла добраться до сказочного леса, в котором жил медведь. Медведь и волшебный человек подрались из-за этих следов. Но потом они поняли, что это их следы».

Некоторые изображения были как истории. В них начиналась жизнь: существа думали, ходили, встречались и разговаривали – помогали друг другу.

Илья Л., 6, 5 лет:

«Ползла змея и видит: стоит грустная лошадь.

Змея: – Что такое с тобой случилось?

Лошадь: – У меня нет головы и ног.

Змея приделала всё свое, и стали они одним целым».

Неожиданно оказалось, что на все изображения можно посмотреть сразу и увидеть...диафильм!

Настя К., 6 лет:

«Мы попали в Анапу. Там море, пляж, солнце, скалы. Волны пляшут на море. Скалы высокие-высокие, до неба. Я там плаваю. Но вдруг мы встречаем на берегу крокодила. Он светло-зелёный. Все его испугались, и настроение испортилось. Я нырнула глубоко и вынырнула. Его уже там не было. А я увидела, что уезжает Дед Мороз. Он привозил подарки: самолёт, шарики, лошадь, заводную рыбку и робота-собачку и вкусный вишнёвый торт».

Технология «Ниткопись». На другом занятии дошкольники наносили краску на ниточку, оставляя концы не окрашенными. Расправляли нитку на листе бумаги, сворачивали его пополам, придерживали лист ладошкой и вытягивали нитку. Потом разворачивали лист и рассматривали изображение.

Даша Ц., 6 лет:

«Месяц взошёл на небе. И тут прилетела птичка. Птичка задела месяц, а он упал и потух. Откуда ни возьмись, появилась волшебная свечка. Она зажгла месяц, и он стал чудесней чудесного, но поднять его не смогла. Тогда свечка

подбавила ещё чудесного огня, и месяц поднялся. Так свечка и волшебный огонь спасли месяц».

Иван О., 6 лет:

«Жила-была птичка. Птичка сидела на ветке, а над ней светил месяц. С него упали лёгкие мокрые капельки. Месяцу было холодно, потому что наступала зима. Рядом рос чудесный сад. В середине сада стоял дом. Птичка подлетела к дому и увидела, что в доме горит свечка. Вдруг подул сильный ветер, и птичка упала на травку. Птичку поднял и спас большой папа. Огромный папа принёс птичку домой и согрел её. Птичка осталась жить в доме».

Технология «Кляксография». Одно из любимых занятий детей – «играть в кляксы». Дети наносили кляксу на лист бумаги, раздували ее через соломинку и дорисовывали щеткой. Так появились новые изображения и интересные истории.

Кирилл П., 6,5 лет:

«Жила-была в аквариуме рыбка. Она была очень весёлая, но одной в аквариуме было скучно, и рыбка грустила. Поэтому решила однажды рыбка отправиться в водную школу. В школе рыбка подружилась с одиноким крабом. Они вместе после уроков выходили из школы и прыгали через скакалку. Потом рыбка нашла еще друзей. Они стали изучать человека, думали, добрый он или нет. Они узнали, что люди иногда бывают злые, они ловят рыбок и хотят их жарить. Но бывают и добрые люди, которые ласково смотрят на рыбок, когда те плавают в море».

Существует множество других эффективных методов, средств и приемов художественного творчества [1; 2]. Отметим только, что среди них не может быть универсальных. Только диалог с ребенком позволяет отыскать и изобрести методики, наиболее подходящие для конкретного дошкольника. И только они обрекают малыша на успех, помогают достичь более высоких результатов, чем те, которые были бы возможны при использовании самой совершенной методики, рассчитанной на «среднестатистического дошкольника». Но это требует от взрослых мудрости, постоянства усилий, долготерпения, неутомимой изобретательности, душевной щедрости. Как это много в условиях «нашего трудного времени». Но как это мало для подлинно любящего взрослого. И результат не заставит себя ждать.

### Литература

1. Колягина В.Г. Арт-терапия и арт-педагогика для дошкольников: учебно-методическое пособие. – М.: Прометей, 2016. – 150 с.
2. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Психология художественного творчества. Развитие художественной одаренности детей в пространстве общеобразовательной школы: учебное пособие. – М.: Издательство Московского университета, 2022. – 236 с.
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Высшее образование: МГППУ, 2009. – 460 с.
4. Тихонова Е.С. Диалог в практике помощи детям с речевыми нарушениями. – М.: Издательство ПСТГУ, 2014. – 144 с.
5. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. – М.: Гуманитар.-издат. центр «ВЛАДОС», 2001. – 206 с.



## METHODS OF ARTISTIC CREATIVITY IN THE WORK OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

*E.S. Tikhonova, M.D. Nyagolova*

*The article is devoted to the problem of finding effective methods and technologies of psychological and pedagogical support for children with disabilities in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard. Art is considered as an effective tool in the practice of helping preschoolers with speech disorders. The necessity of integrating artistic creativity classes into the context of correctional and developmental work is substantiated. The description of the techniques of working with children by means of art implemented within the framework of traditional speech therapy practice is given. Children's texts testifying to the success of the discussed methods are presented.*

*Keywords: speech disorders; modern technologies; artistic creativity; children with disabilities; dialogue; speech development; art.*

Сердечно благодарю д-ра пед. наук, завкафедрой педагогики историко-филологического факультета ПСТГУ Дивногорцеву С.Ю. за внимание и поддержку нашего исследования на всех его этапах.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ПЕРФЕКТ-ИНВАЛИДНОСТЬЮ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

*Л.Ю. Комарова<sup>1</sup>, М.В. Шулаева<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Набережночелнинский институт (филиал)

Казанского (Приволжского) федерального университета

к.п.н., доцент; e-mail: luba7575@mail.ru

<sup>2</sup>Набережночелнинский филиал Казанского

инновационного университета имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)

к психол. н., доцент; e-mail: mshulaeva@chl.ieml.ru.

Россия, Татарстан, г. Набережные Челны

*Предлагаемая работа со студентами с перфект-инвалидностью объединит стимулы и нормативные параметры, необходимые для обеспечения эффективного процесса обучения на уровне профессионального образования и поможет продвинуть экспериментальные исследования на уровень, соответствующий мировым стандартам.*

*Публикация всех данных статьи в открытом доступе даст возможность исследователям разных профессиональных образовательных организаций как анализировать ее содержание в соответствии с поставленными научными задачами (например, изучать взаимодействие различных информационных переменных), так и использовать материалы в собственных экспериментах (к примеру, исследовать разницу в обработке ресурсного материала, направленного на оптимизацию представлений об интеграции студентов с перфект-инвалидностью).*

*Ключевые слова: перфект-инвалидность; первичный дефект; образовательная среда; образовательный процесс в вузе.*

Включение студентов с перфект-инвалидностью в образовательный процесс высшей школы является крайне острой проблемой в современной действительности. Недостаточная информативность, как в теоретических основах, так в практической деятельности, влияет на качество оказания образовательных

услуг студентам данной категории. Педагоги вынуждены методом проб и ошибок отыскивать необходимый материал и специфические подходы. Нехватка теории и практики сказывается на результативности работы со студентами с перфект-инвалидностью.

Основной задачей образовательной деятельности является включение студента в образовательный процесс, его адаптация в условиях высшей школы. В связи с этим актуальность этой проблемы становится очевидной.

При поступлении в вуз студенты с перфект-инвалидностью не в состоянии включиться в учебный процесс без направленной специализированной помощи, сопровождающего лица.

Такая помощь подразумевает под собой организацию учебно-воспитательного процесса с изменением содержания обучения, целей задач, а также пересмотра методов и приемов работы.

В результате было проведено исследование в изучение адаптивности у студентов первых курсов с перфект-инвалидностью (по выборке 23 человека/ из них 8 девушек и 15 юношей).

Применены методики: методика «Адаптация» С.В. Молчанова; методика диагностики социально-психологических установок О. Ф. Потемкиной.

Таблица 1

**Сравнительный анализ адаптации  
у юношей и девушек первых курсов с перфект-инвалидностью**

<b>Типы адаптации</b>	<b>Девушки</b>	<b>Юноши</b>	<b>t-критерий</b>
Повышенная адаптация	5,06	4,66	0,8
Умеренная адаптация	2,4	3,2	2,2*
Низкая адаптация	5,1	6,46	2,6*
Крайне низкая адаптация	6,93	4,23	4,3***

*Примечание: критич знач \*2,00 при  $p \leq 0,05$ , \*\* 2,66 при  $p \leq 0,01$ , \*\*\*3,47 при  $p \leq 0,001$*

Анализ таблицы 1 показывает, что при сравнении средних значений по анализу адаптации выявлены статистически значимые различия между девушками и юношами по умеренной адаптации ( $t=2,2$ , при  $p < 0,05$ ), по низкой адаптации ( $t=2,6$ , при  $p < 0,05$ ) и по крайне низкой адаптации ( $t=4,3$ , при  $p < 0,001$ ).

Студенты с перфект-инвалидностью стремятся к получению новых знаний, это принято обществом, действительно, каждый человек должен учиться. Тогда как в данном случае крайне низкая адаптация снижает данный аспект.

Далее нами была проведена оценка выявления связи адаптации и установок на обучение (см. Табл. 2).

Анализ таблицы 2 показал, что в группе студентов с перфект-инвалидностью выявлены корреляционные связи социальных норм обучения и уровней адаптивности, причем большинство связей преимущественно слабые. Так, норма ответственности положительно коррелирует с умеренной адаптацией ( $r=0,425^{***}$ ) и отрицательно коррелирует с определенными нормами ответственности ( $r=-0,325^*$ ). Эти результаты свидетельствуют о том, что социальная

норма справедливости лежит в основе низкой адаптации, что, в свою очередь, требует дополнительных мер.

Таблица 2

**Результаты выявления связи социальных установок и адаптации у студентов с перфект-инвалидностью**

Установки на обучение	Уровень адаптивности			
	Повышенная адаптация	Умеренная адаптация	Низкая адаптация	Крайне низкая адаптация
Норма ответственности	0,046	-0,325	0,081	0,425
Норма взаимности	0,015	0,182	-0,027	0,252
Норма справедливости	0,018	0,195	0,047	-0,105
Норма затрат-вознаграждения	-0,259	-0,360	0,133	0,052

Примечание: \* –  $p \leq 0,05$  (критическое значение 0,259); \*\*при  $p \leq 0,01$  (критическое значение 0,336); \*\*\* $p \leq 0,001$  (критическое значение 0,425)

Норма справедливости (нами рассмотрена как фактор, что все должны получить высшее образование и при этом высшее образование расценивается как аспект, особенно у студентов с инвалидностью) отрицательно коррелирует с крайне низкой адаптацией ( $r=-0,425^{**}$ ).

Таким образом, корреляционный анализ показал наличие статистически значимых связей, что говорит о наличии влияния выраженности адаптации и на установки на обучение.

Как обозначается в докладе Европейского агентства развития высшего образования (Н.Н. Малофеев «Западноевропейский опыт сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения»), в настоящее время используются как минимум четыре основные формы поддержки:

- превентивные меры;
- информационно-консультативная поддержка;
- дифференциация (индивидуализация/ адаптация) учебного процесса;
- улучшение условий пребывания (консультирование педагогов и администрации, повышение их квалификации, разделение ответственности, материально-техническое оснащение учреждения и др.).

По нашему мнению, наличие в вузе специалиста (адаптора), сопровождающего студента с перфект-инвалидностью, может улучшить процесс адаптации и повысить эффективность образовательного процесса.

В инклюзивном образовании адаптор – это специалист, который организует условия для успешного включения студента с ОВЗ в образовательную и социальную среду высшего образовательного учреждения.

Перед адаптором в инклюзивном образовании стоит важная задача: помочь студентам с ОВЗ стать успешными в обществе. А это значит, что объектом сопровождения становится сама жизнь человека с особенностями в развитии, главным аспектом которого является создание условий для полноценной и качественной жизни человека со специальными нуждами в рамках нового образовательного пространства вуза.

Таким образом, в инклюзивном образовании в высшей школе позиция адаптора предоставит возможность сохранить эффективность обучения, изменить ценности обучения у студентов с инвалидностью, при этом приобрести новые, особые составляющие в образовательном процессе.

### Литература

1. Арпентьева М.Р. Помогающее поведение: понятие, теории, проблемы // Помогающее поведение: ценности, смыслы, модели: монография. – Калуга, 2016. – С.11–14.
2. Казакова Е.И., Тряпицына А.П. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века). – СПб.: СПб.-XXI век, ЗАО «Пресс-атташе», 2007. –160 с.
3. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. труды. – М.: Юрайт, 2019. – 672 с.
4. Холмогорова А.Б., Московская М.С., Шерягина Е.В. Алекситимия и способность к оказанию разных видов социальной поддержки // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – Т. 22. – № 4. – С. 115–129.

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH PERFECT DISABILITIES IN THE FRAMEWORK OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY

*L.Y. Komarova<sup>1</sup>, M.V. Shulaeva<sup>2</sup>*

*The proposed work with students with a perfect disability will bring together the incentives and normative parameters necessary to ensure an effective learning process at the vocational level and help to advance experimental research to a level that meets world standards.*

*The publication of all the data of the article in the public domain will enable researchers of various professional educational organizations to both analyze its content in accordance with the set scientific tasks (for example, to study the interaction of various information variables) and use the materials in their own experiments (for example, to investigate the difference in the processing of resource information).*

*Material aimed at optimizing ideas about the integration of students with a perfect disability).*

*Keywords: perfect-disability; primary defect; educational environment; educational process at the university.*

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

*С.А. Домрачева*

Марийский государственный университет, Педагогический институт  
к.п.н., доцент; e-mail: domracheva-sa70@mail.ru  
Россия, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

*В статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения социализации лиц в трудных жизненных ситуациях (кейс Республики Марий Эл). Цель исследования – разработка модели наставничества, реализуемой сотрудниками психолого-педагогического факультета Марийского государственного университета. Суть модели наставничества – в подготовке кадров и повышении профессиональной компетентности выпускников, практических психологов системы образования и иных служб, участвующих в оказании психологической помощи гражданам по месту их обращения. Дана характеристика феномена психической травмы и роли практического психолога в сопровождении социализации личности в трудных жизненных ситуациях, в том числе членов семей участников специальной военной операции (СВО).*

*Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; социализация; трудная жизненная ситуация (ТЖС); специальная военная операция (СВО); психологическая помощь; консультирование; психологическая травма; посттравматический синдром (ПТСР).*

В настоящее время происходят существенные изменения в общественно-политической и социально-экономической сфере. Наряду с прогрессивными тенденциями развития общества у отдельных категорий населения, попавших в трудные жизненные ситуации, возникают психоэмоциональные проблемы. Снижение общественного настроения, оценки качества жизни, неудовлетворенность реальной ситуацией являются следствием вызовов современности.

Теоретический анализ результатов исследований показывает, что в настоящее время каждый третий человек испытывает ту или иную психологическую проблему. Как известно, в трудной жизненной ситуации оказались, прежде всего, члены семей участников СВО: жены, дети, подверженные риску психологической травмы. Исследование О.В. Александровой расширяет представление о субъективной оценке трудной жизненной ситуации, об особенностях совладания в зависимости от различных характеристик ситуации [1].

Многие исследования подтверждают, что лица, пережившие психотравмирующие события, подвержены психическим расстройствам (ПТСР), что негативно отражается на их жизнедеятельности [2; 3; 5].

Психотравмирующие события (потеря близкого человека, болезнь, проживание в условиях военных действий и др. факторы) негативно сказываются на психике как взрослого человека, так и ребенка, являющегося свидетелем тех или иных событий.

Для лиц, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях, характерен экстремальный негативный опыт [4, с. 98]. Его осмысление вызывает тяжелые

переживания, нарушается социализация личности. Процесс совладания с травмой происходит в результате восстановления базисных убеждений. Однако восстановление происходит не полностью, а только до определенного уровня [4, с. 96]. Не случайно в практике работы психологов-консультантов достаточно часто используется прием шкалирования, с помощью которого происходит фиксация негативных эмоций и их постепенное переживание, возвращение клиента к нормальной жизнедеятельности.

Как отмечает И.Е. Дремина, характеризуя депрессивные состояния личности и эмоциональные проявления, «на первый план выступает подавленное настроение, чувство внутреннего напряжения, раздражительность, тревога, утрата способности радоваться жизни, недовольство собой, чувство вины, отчаяние» [2, с. 117–118].

Специалист, работающий с населением по снижению негативных эмоций, должен быть сам психологически готов к работе с травмой. Готовность к профессиональной деятельности – это предстартовая активизация, включающая осознание своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирования мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил [6, с. 346].

Исходя из поставленной проблемы социального характера в условиях вызовов современности необходимо совершенствование механизмов оказания психологической помощи населению. В этой связи проблема создания комплекса условий для позитивной социализации детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, членов семей участников специальной военной операции, приобретает особое значение. В профессиональной психологической помощи нуждаются лица, испытывающие самые неоднозначные эмоциональные состояния, а порой и отчаяние в связи с потерей близких.

Модель психолого-педагогического сопровождения лиц, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, на примере Республики Марий Эл имеет комплексный характер и опирается на нормативные документы, регулирующие виды деятельности различных служб, ведомств и роли образовательных организаций – институтов социализации детей и подростков.

В Республике Марий Эл данная работа осуществляется комплексно на межведомственной основе. Создан Центр психологической помощи семьям мобилизованных граждан, а также военнослужащим, участвующим в специальной военной операции и их семьям на базе АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт». Психологическая помощь лицам в трудной жизненной ситуации оказывается сотрудниками ГБУ Республики Марий Эл «Республиканский центр психолого-педагогической и социальной помощи населению “Доверие”». Создан чат-бот для жен мобилизованных, с помощью которого можно обратиться за экстренной психологической помощью.

Марийский государственный университет, участвуя в подготовке кадров для развития психологической службы Республики Марий Эл, реализует социально значимый проект «НАСТАВНИК+» (руководитель проекта Н.Н. Чалдышкина, заведующий кафедрой психологии развития и образования; курирует

проект от ректората Э.М. Воронцова, проректор по образовательной деятельности). Идея проекта является откликом на предложение Президента РФ, прозвучавшее в Послании Федеральному собранию (21.02.2023). В.В. Путин говорил о необходимости оказания адресной психологической помощи семьям участников СВО.

Исходя из возможностей и своего непосредственного функционала профессорско-преподавательского состава сотрудники психолого-педагогического факультета, взаимодействуя с социальными партнерами (указанными выше) в реализации мероприятий, способствующих психологической поддержке нуждающихся, взяли на себя роли наставников в плане подготовки кадров для психологических служб образовательных и иных организаций, осуществляющих психологическую помощь населению. Наставничество реализуется посредством межведомственного взаимодействия структур и институтов гражданского общества.

Согласно Приказу Министерства образования и науки Республики Марий Эл от 10.08.2022 «О психологической службе в системе образования Республики Марий Эл» и утвержденному Положению создан Координационный совет по развитию психологической службы Республики Марий Эл. Целями службы является эффективное взаимодействие по предоставлению доступной профессиональной психологической помощи всем категориям обучающихся и воспитанникам.

Проект «НАСТАВНИК+» ориентирован на создание модели психолого-педагогического сопровождения социализации лиц, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях (кейс Республики Марий Эл).

Одной из задач проекта является подготовка кадров для действующих психологических служб, чтобы психологи образовательных организаций были готовы к оказанию психологической помощи молодым мамам, чьи мужья защищают Родину, участвуя в специальной военной операции; детям, испытывающим тревогу и проблемы в социализации. Реализация осуществляется через курсы повышения квалификации специалистов психологических служб, вебинары, тренинги, образовательные программы со школьниками и студентами и предполагает использование потенциала образовательной организации, в социальную среду которой включен клиент, оказавшийся один на один со своими переживаниями.

В исследовании поставлены следующие задачи:

- 1) изучить реакции личности на трудную жизненную ситуацию (в том числе на примере участников СВО и членов их семей, проживающих в Республике Марий Эл);
- 2) разработать алгоритм оказания психологической помощи лицам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации для его использования в профессиональной деятельности психолога;
- 3) апробировать модель психолого-педагогического сопровождения социализации лиц в трудной жизненной ситуации, используя потенциал психологических служб образовательных организаций.

Подводя итоги первого этапа реализации проекта, отметим следующее:

- состоялись курсы повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Оказание психологической помощи в трудных жизненных ситуациях: практические аспекты» в объеме 48 часов;
- проведено 10 вебинаров по тематике курсов, записи которых будут использованы в образовательном процессе вуза;
- обучено 30 человек по программе повышения квалификации, в том числе одна женщина – педагог школы, член семьи военнослужащего – участника СВО;
- проведен научно-практический вебинар на тему «Психологическая помощь в актуальной социальной ситуации: отдельные мишени и методы» (организован Марийским отделением Российского психологического общества, руководитель – профессор Л.В. Лежнина); в нем приняли участие свыше 60 человек;
- проведен круглый стол «МЫВМЕСТЕ» в онлайн-формате с участием заместителя директора, психолога Центра «Доверие» А.Н. Ларкиной; она выступила с анализом сведений об оказании социально-психологических услуг населению специалистами центра.

Новыми для многих слушателей курсов повышения квалификации стали практики десенсибилизации и переработки движением глаз (ДПДГ) – метод психотерапии, разработанный Френсин Шапиро для лечения посттравматических стрессовых расстройств (ПТСР), вызванных переживанием стрессовых событий, таких как насилие или участие в военных действиях; «Ориентированная на решение краткосрочная терапия» (ОРКТ); телесно-ориентированная терапия и др.

В результате обучения слушатели курсов освоили алгоритм применения в психологической практике современных техник и инструментов психологической помощи личности в ситуациях утраты близких, тяжелых болезней и травм; сформировали базовые навыки оказания психологической помощи личности членам семей участников специальной военной операции.

Как отметили организаторы курсов – сотрудники МарГУ, они получили колоссальный опыт взаимодействия с психологами образовательных организаций, что может быть потенциалом для решения дальнейших задач в повышении профессиональной компетентности специалистов действующих психологических служб; обменялись теоретическими знаниями, опытом использования различных техник психологической помощи (работа с психотравмой с помощью метаформических карт (МАК), техники символдраммы, стресс-менеджмента и др.).

Для исследования обратной связи с психологами, участвующими в курсах повышения квалификации, была разработана анкета, включающая три блока: 1) оценка слушателями удовлетворенности курсами; 2) отношение самих психологов к трудной жизненной ситуации; 3) направленность психологов на выявление готовности по оказанию психологической помощи нуждающимся в форме консультационных услуг.



Анализ результатов исследования слушателей курсов по первому блоку показал высокую удовлетворенность содержанием программы, их организацией, слушатели дали высокую оценку профессиональной подготовке спикеров, отметили ценность вебинаров с возможностью просмотра их записей.

Во втором блоке анкеты при ответе на вопрос «Как определяется трудная жизненная ситуация лично Вами?» при выборе двух ответов из предложенных оказалось, что у 79,3% опрошенных «трудная жизненная ситуация нарушает привычную жизнедеятельность человека»; 58,6% выбрали ответ, что «тупиковая ситуация, когда у человека нет выхода»; 13,6% выбрали ответ «несоответствие между тем, что человек планирует, и тем, что ему удастся реально сделать».

При ответе на вопрос «Что является индикатором Ваших трудностей?» 53,6% опрошенных назвали фрустрацию; 25% – депрессию. Такие индикаторы трудностей, как тревожность, неуверенность, прокрастинация и другие, представлены в единичных случаях.

В третьем блоке выяснилось, что каждый второй слушатель курсов уже участвует в оказании психологической помощи лицам в трудной жизненной ситуации по месту своей работы; 27,2% имеют профессиональный опыт психологического консультирования; они готовы оказать психологическую помощь нуждающимся по запросу социальных служб или отдельных граждан, обратившихся к ним самостоятельно.

79,3% опрошенных считают, что «психолог в процессе консультирования клиента должен в первую очередь ориентироваться на жизненные идеалы и ценности клиента»; 10,3% – социально принятые нормы и правила поведения в обществе.

Таким образом, исследование позволило выявить личностные характеристики переживания психологической травмы в трудной жизненной ситуации, ресурсы личности, необходимые для успешной социализации; определить мероприятия по реализации модели психолого-педагогического сопровождения социализации лиц, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях.

### Литература

1. Александрова О.В. Дифференциально-психологические факторы переживания и копинг-поведения взрослых в трудной жизненной ситуации: автореф. дисс. ... канд. психол. наук, 2017. – URL: <https://www.dissercat.com/content/differentsialno-psikhologicheskie-factory-perezhivaniya-i-koping-povedeniya-vzroslykh-v-trud> (дата обращения: 18.04.2023).

2. Дрёмина И.Е. Специфика психологической помощи при депрессивных состояниях // Приоритетные направления психолого-педагогической деятельности в современной образовательной среде: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Йошкар-Ола, 21 октября 2021 г.) / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»; под науч. ред. И.А. Кураповой, С.А. Домрачевой. – Йошкар-Ола: Марийский гос. ун-т, 2021. – С. 116–122.

3. Куфтяк Е.В. Травмы социального характера: стресс, трудности, совладание // Вестник КГУ. Педагогика. Психология. Социокенетика. – 2018. – №3. – С. 107–111. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/travmy-sotsialnogo-haraktera-stress-trudnosti-i-sovладание/viewer> (дата обращения: 10.04.2023).

4. Падун М.А., Котельникова А.В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – №4. – С. 98–106.

5. Толкачева О.Н. Структурно-временная модель социально-психологической поддержки посттравматического роста личности // Интерактивная наука. – 2017. – №11(21). – С. 48–54. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-vremennaya-model-sotsialno-psihologicheskoy-podderzhki-posttravmaticheskogo-rosta-lichnosti/viewer> (дата обращения: 14.04.2023).

6. Черкасова С.А. Психолого-педагогическая готовность будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 24(95). – Вып. 8. – С. 345–354. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-gotovnost-buduschih-pedagogov-psihologov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 14.04.2023).

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF SOCIALIZATION OF PERSONS IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS IN CONDITIONS OF THE CHALLENGES OF MODERNITY**

*S.A. Domracheva*

*The article deals with the problem of psychological and pedagogical support of socialization of persons in difficult life situations (case of the Republic of Mari El). The purpose of the study is to develop a mentoring model implemented by the staff of the Faculty of Psychology and Pedagogy of Mari State University. The essence of the mentoring model is to train personnel and improve the professional competence of graduates, practical psychologists of the educational system and other services involved in providing psychological assistance to citizens at the place of their treatment. The characteristic of the phenomenon of mental trauma and the role of a practical psychologist in accompanying the socialization of a person in difficult life situations, including family members participating in a special military operation (SVO), is given.*

*Keywords: psychological and pedagogical support; socialization; difficult life situation; special military operation; psychological assistance; counseling; psychological trauma; post-traumatic syndrome (PTSD).*

## **ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НГЛУ**

*И.В. Бурова<sup>1</sup>, Т.К. Попова<sup>2</sup>*

Нижегородский государственный лингвистический  
университет им. Н.А. Добролюбова, Высшая школа лингвистики,  
педагогика и психологии,

<sup>1</sup>к.п.н., доцент; e-mail: ira.burova2013@yandex.ru

<sup>2</sup>к.филос.н., доцент; e-mail: enina.lera15@gmail.com

Россия, г. Нижний Новгород

*В данной статье рассматривается роль православия в формировании духовно-нравственных ценностей студентов вуза с ОВЗ и инвалидностью, а также воспитательные мероприятия духовно-нравственной направленности, способствующие формированию позитивного мировоззрения.*

*Ключевые слова: православие; патриотическое воспитание; духовно-нравственное воспитание; образовательное пространство; социальные сети; интернет; воспитание.*

Духовно-нравственное воспитание студентов с ОВЗ и инвалидностью в современном образовательном пространстве вуза и в благоприятных психолого-педагогических условиях представляет большую возможность не только сформировать у молодых людей позитивное мировоззрение, но воспитать высокодуховную и нравственную личность. Роль православия в духовно-нравственном становлении молодежи четко обозначил в своих выступлениях святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл: «Для того чтобы Россия жила, чтобы она оставалась независимым, свободным, сильным государством, нужно, чтобы молодое поколение было проникнуто не просто идеей отвлеченного патриотизма, а реальной любовью к Отечеству» [1].

Основная задача вузов России – воспитание молодежи с ОВЗ и инвалидностью в соответствующей системе ценностей. Проблема духовно-нравственного воспитания личности должна встать на первое место в воспитательной системе вузы. Духовно-нравственное воспитание будущих учителей иностранного языка является основой внеурочной воспитательной работы со студентами.

В современном мире мы наблюдаем подмен духовных ценностей, которые декларируются западным обществом и усиленно навязываются средствами массовой информации и социальными сетями. Конечно, все то, что нам предлагает коллективный запад, очень далеко от христианской морали и наших вечных духовно-нравственных ценностей. Разрушение института семьи, засилие ЛГБТ-сообщества, лоббирование гомосексуальных ценностей и гендерных отличий проникает в образовательные учреждения дошкольного, среднего и высшего образования.

Проповедование и продвижение политики ЛГБТ-сообщества становятся все более агрессивными и навязчивыми, в первую очередь, внушается ненависть именно к православной вере и к традиционной семье, что не может не настораживать наше российское общество и образование на всех уровнях. Такие понятия, как инклюзия и толерантность, подменяются вседозволенностью, совращением и аморальным образом жизни. Со всех экранов телевизоров и в интернете нам навязывают мнение, что традиционная полноценная семья, где ребенок окружен заботой матери и отца, – это пережиток прошлого, с которым необходимо бороться всеми доступными способами.

В.В. Путин в своем обращении к народу Российской Федерации 30 сентября 2022 года говорит: «Разве мы хотим, чтобы у нас, здесь, в нашей стране, в России, вместо мамы и папы был «родитель номер один», «номер два», «номер три» (совсем спятили уже там!)? Разве мы хотим, чтобы в наших школах с начальных классов детям навязывали извращения, которые ведут к деградации и вымиранию? Чтобы им вдалбливали, что кроме женщин и мужчин якобы существуют ещё некие гендеры и предлагали сделать операцию по смене пола? Разве мы всего этого хотим для своей страны и своих детей? Для нас всё это неприемлемо, у нас другое, своё будущее» [2].

В Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова, уделяется большое внимание духовно-нравственному воспитанию студентов с ОВЗ и инвалидностью. Так, наши студенты с ОВЗ участвуют в социальной программе «Неограниченные возможности», направленной на разработку инновационных проектов для людей с инвалидностью и вовлечение людей с ограниченными возможностями здоровья в интеллектуальную деятельность. Программа проводится Автономной некоммерческой организацией «Центр развития инновационных технологий «ИТ-Планета» (it-planet.org) при поддержке гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом президентских грантов, а также при поддержке Всероссийского общества инвалидов и Всероссийского общества глухих. Студенты с ограниченными возможностями первого и второго курсов специальности «Педагогическое образование» разработали социальный проект летней лагерной смены для слепых и слабовидящих детей, обучающихся в государственном автономном общеобразовательном учреждении: «Нижегородская областная специальная (коррекционная) школа-интернат для слепых и слабовидящих детей». Цель данного социального проекта – разработка дидактических игр по изучению английского языка на начальном этапе для детей с проблемами зрения. Идея проекта – заключается в разработке комплекса развлекательных мероприятий для слепых и слабовидящих детей, реализуемого на базе лагерей, школ и школ-интернатов. Программа имеет в своем арсенале мероприятия, подходящие как для тотально-слепых, так и для детей без дефектов зрения, что способствует интеграции слепых и слабовидящих в «мир без ограничений».

- Комплекс мероприятий данной программы подразумевает взаимодействие вожатых и ребят в разных видах деятельности.
- Разработка игрового аспекта включает в себя такие игры, как «Стихотворения», «Угадай аромат», «Танец и песня с английскими местоимениями», «Английский алфавит в песне» и игра в слова.
- «Реализация двух интереснейших идей». Данный аспект программы подразумевает популяризацию курсов по ориентированию и мобильности для слабовидящих и незрячих.
- Программа несёт в себе развлекательную, социализирующую, развивающую, обучающую, а также воспитательную функции.

Второй проект, в котором участвуют наши студенты с ограниченными возможностями, это конкурс, посвященный 100-летию митрополита Нижегородского и Арзамасского Николая (Кутепова) в рамках проекта «Выдающийся патриот и гражданин земли Нижегородской». Данное мероприятие проводится под общим девизом «Историческая память» в рамках проекта «Выдающийся патриот и гражданин земли Нижегородской» и посвящается 100-летию со дня рождения митрополита Нижегородского и Арзамасского Николая (Кутепова), Почетного гражданина города Нижнего Новгорода, ветерана Великой Отечественной войны, архиепископа, 24 года возглавлявшего Нижегородскую кафедру. В этом

конкурсе будут разработаны учебные кейсы по английскому для школьников с ОВЗ и инвалидностью на младшем этапе обучения.

### Литература

1. Святейший Патриарх Кирилл: Патриотическое воспитание молодежи – залог успешного будущего России. Калининград, 9 декабря 2019 г. – URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5544282.html>

2. Полный текст обращения Владимира Путина 30 сентября 2022 года – URL: <https://www.kp.ru/daily/27452.5/4655517/>

3. Карташев А.В. Очерки по истории Русской Церкви. – М., 1992. – URL: [https://azbyka.ru/otechnik/Anton\\_Kartashev/ocherki-po-istorii-russkoj-tserkvi-tom-1/](https://azbyka.ru/otechnik/Anton_Kartashev/ocherki-po-istorii-russkoj-tserkvi-tom-1/)

### **SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES AND DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL SPACE OF NGLU**

*I.V. Burova, T.K. Potapova*

*This article examines the role of Orthodoxy in the formation of spiritual and moral values of university students with disabilities and disabilities, as well as educational activities of a spiritual and moral orientation that contribute to the formation of a positive worldview.*

*Keywords: Orthodoxy; spiritual and moral education; educational space; social networks; Internet; education.*

### **ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗДОРОВЬЯ**

*С.В. Михайлова<sup>1</sup>, Т.В. Хрычева<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

к.б.н., доцент; e-mail: [fatinia\\_m@mail.ru](mailto:fatinia_m@mail.ru)

<sup>2</sup>ЦГБ №1 г. Арзамаса, Центр здоровья

врач-терапевт, заведующий центром; e-mail: [medinfo@mts-nn.ru](mailto:medinfo@mts-nn.ru)

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В работе представлены формы организации физического воспитания студентов с нарушением здоровья, занимающиеся физической культурой в специальной медицинской группе. Представлены результаты оценки физического здоровья, биологического возраста, показателей тестов определения индекса качества жизни, САН, ситуативной и личностной тревожности, калорийности суточного рациона студентов с нарушением здоровья в сравнении со студентами из основной физкультурной группы.*

*Ключевые слова: студенты; специальные медицинские группы; физическое воспитание; нарушение здоровья.*

Вопросы охраны здоровья студентов приобретают всё большую значимость, в связи с тем, что в настоящее время в вузах количество студентов, в т.ч. и с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), занимающихся физической культурой в специальной медицинской группы (СМГ), составляет 20–25% (в некоторых вузах до 40%), при этом прогнозируется возрастание до 50%. Выявлено также, что за период обучения в вузе здоровье студентов не улучшается, а, наоборот, ухудшается [1].

Физическое воспитание (далее – ФВ) студентов, согласно вузовской программе по физической культуре, рассматривается как педагогический процесс формирования здорового, физически и духовно совершенного, морально стойкого подрастающего поколения и направлено на укрепление здоровья, повышение работоспособности и продление активной творческой жизни студентов, в т.ч. с ОВЗ [2].

Для студентов с нарушением здоровья формируются СМГ на основании медицинских заключений, предоставленных из лечебных учреждений [3; 4].

Основными задачами ФВ студентов с нарушением здоровья, занимающихся в СМГ, являются:

- совершенствование показателей физического развития и функционального состояния;
- укрепление здоровья, коррекция нарушений;
- воспитание сознательного и активного отношения к ценности здоровья и здоровому образу жизни;
- повышение адаптированности организма к воздействию физических нагрузок, расширение диапазона функциональных возможностей физиологических систем организма;
- развитие и совершенствование физических качеств;
- повышение сопротивляемости защитных сил организма;
- формирование волевых качеств личности и интереса к регулярным занятиям физической культурой;
- овладение комплексами упражнений, благоприятно воздействующими на состояние организма, с учетом имеющегося заболевания;
- овладение правилами подбора, выполнения и самостоятельного формирования комплекса упражнений утренней гигиенической гимнастики с учетом медицинских показаний;
- овладение способами самоконтроля при выполнении физических нагрузок различного характера [5].

Занятия со студентами с нарушением здоровья в СМГ организуются и проводятся с учетом рекомендаций и ограничений в зависимости от нозологической формы, тяжести и характера заболевания студентов и подразделяются на группы «А» и «Б».

В СМГ «А» занимаются студенты:

- с хроническими заболеваниями, врожденными пороками развития, деформациями без прогрессирования в стадии компенсации (т.е. с нарушениями здоровья постоянного или временного характера);
- с нарушениями физического развития, требующими ограниченного выполнения физических нагрузок.

Студенты СМГ «А» занимаются оздоровительной физической культурой с учетом характера и степени нарушений в состоянии здоровья, в физическом развитии и уровне функциональных резервов. Поэтому для них ограничивается выполнение скоростно-силовых, акробатических упражнений и интенсивных

подвижных игр, при этом рекомендуется активно использовать прогулки на свежем воздухе и занятия лечебной физкультурой.

В СМГ «Б» занимаются студенты с хроническими заболеваниями в стадии субкомпенсации (т.е. с нарушениями состояния здоровья постоянного или временного характера без выраженного нарушения самочувствия).

Студенты СМГ «Б» в течение учебного года выполняют задания для портфолио, включающие следующие этапы:

1. Подготовка и защита реферата.
2. Выполнение заданий Дневника здоровья студента.
3. Выполнение тестовых и практических заданий по дисциплине «Физическая культура и спорт» (электив. дис.).
4. Посещение Центра здоровья с получением индивидуальной карты ЗОЖ.
5. Составление комплекса лечебных упражнений в соответствии с имеющимся диагнозом.

Также студенты СМГ принимают активное участие в работе лаборатории медико-биологических исследований «Vita»: участвуют в семинарах, в проведении исследований совместно с преподавателями кафедры физической культуры и публикации статей.

Ежегодное заполнение Дневника здоровья студента и посещение Центра здоровья с целью прохождения профилактического осмотра (по результатам которого составляется индивидуальная карта ЗОЖ) позволяет осуществлять мониторинг различных аспектов здоровья у студентов, в т.ч. у молодежи с ОВЗ.

О том, что создание и реализация общероссийской системы мониторинга состояния физического здоровья молодежи является государственной задачей в области социальной политики, указывается в Постановлении Правительства РФ «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи» № 916 от 29.12.2001 г. Согласно этому документу мониторинг должен обеспечивать выявление причинно-следственных связей между физическим состоянием и факторами среды обитания человека, устанавливать влияние социально-психологических, спортивно-педагогических, естественно-средовых факторов на качество жизни, содействовать принятию обоснованных управленческих решений по укреплению здоровья населения [6].

В Положении об охране здоровья обучающихся в филиалах Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского от 27.02.2015 г. указано, что «охрана включает в себя: оказание первичной медико-санитарной помощи в порядке, установленном законодательством в сфере охраны здоровья; организацию питания обучающихся; определение оптимальной учебной, внеучебной нагрузки, режима учебных занятий и продолжительности каникул; пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни, требованиям охраны труда; организацию и создание условий для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся, для занятия ими физической культурой и спортом; прохождение обучающимися в соответствии с законодательством РФ периодических медицинских

осмотров и диспансеризации. Университет при реализации в филиалах ННГУ образовательных программ создает условия для охраны здоровья обучающихся, в т.ч. обеспечивает: текущий контроль за состоянием здоровья обучающихся; проведение профилактических и оздоровительных мероприятий и др.» [3].

Для ведения мониторинговых исследований среди студентов, в т.ч. с нарушением здоровья и ОВЗ, и своевременного выявления отклонений и патологий развития был разработан Дневник здоровья студента, который включает в себя итоговые оценки различных аспектов здоровья и физической подготовленности студента за период обучения в вузе [7; 8].

Дневник здоровья студента заполняется студентами ежегодно в процессе обучения в вузе при изучении дисциплин медико-физкультурного блока.

Дневник здоровья студента имеет разделы, позволяющие оценить:

- социальное здоровье (место и условия проживания, факторы образа жизни, влияющие на уровень здоровья, тест на определение индекса качества жизни и т.п.);

- биологический возраст (по методу В.П. Войтенко, по шкале «Bio-age»;

- психическое здоровье (тесты САН, Спилберга – Ханина);

- уровень физического развития;

- физическое здоровье (по методу Г.Л. Апанасенко);

- функциональное состояние;

- физическую подготовленность (результаты и оценки выполнения упражнений из ВФСК ГТО);

- уровень фитнес-здоровья.

Мониторинг с применением Дневника здоровья студента дает возможность определять уровень и особенности физического развития, степень его соответствия полу и возрасту, выявлять имеющиеся отклонения, а также определять динамику физического здоровья, функционального состояния и физической подготовленности под воздействием условий обучений, образа жизни, занятий физическими упражнениями за период обучения в вузе [9]. Уровень физического здоровья студентов с нарушением здоровья значительно ниже, в отличие от студентов из других физкультурных групп (табл.1).

Таблица 1

**Сравнение показателей физического здоровья у студентов из различных физкультурных групп, %**

Уровень физического здоровья	Юноши				Девушки			
	1	2	3	4	1	2	3	4
низкий	9,2	24,8	25,3	40,2	3,6	9,6	9,8	12,3
ниже среднего	28,4	42,9	54,2	53,5	20,6	31,5	40,9	48,9
средний	32,1	28,5	19,3	6,3	40,1	41,8	40,2	34,9
выше среднего	22,8	3,8	1,2	-	27,5	12,7	9,1	3,8
высокий	7,5	-	-	-	7,9	4,2	-	-
статистика	$\chi^2 = 274,3; P < 0,001$				$\chi^2 = 2730,5; P < 0,001$			

Примечание: 1 – основная группа, 2 – подготовительная группа, 3 – СМГ «А», 4 – СМГ «Б».



Мониторинговые исследования позволяют проследить распространенность заболеваемости среди студентов. На протяжении исследуемого периода (2011–2021 гг.) самыми распространенными являются болезни глаз, костно-мышечной и нервной систем. К 2019 г. отмечено снижение заболеваемости системы кровообращения, органов пищеварения и дыхания. В связи с распространением ковидной инфекции к 2021 г. значительно возросла распространенность болезней органов дыхания (табл. 2).

Таблица 2

Динамика структуры заболеваемости студентов за 2011–2021 гг., %

<i>Функциональное отклонение, заболевание</i>	<i>2011 г</i>	<i>2013 г</i>	<i>2015 г</i>	<i>2017 г</i>	<i>2019 г</i>	<i>2021 г</i>
Болезни эндокринной системы	3,5	5,3	4,4	6,5	7,7	5,8
Болезни нервной системы	14,1	11,8	13,0	17,3	12,6	10,8
Болезни глаза	23,4	19,6	20,2	19,5	17,5	18,2
Болезни уха	0,8	0,4	1,3	-	1,5	2,2
Болезни системы кровообращения	14,7	5,1	3,4	8,3	5,6	4,1
Болезни органов дыхания	16,1	11,7	12,6	5,6	7,7	18,3
Болезни органов пищеварения	12,7	8,7	13,7	5,1	6,6	6,8
Болезни костно-мышечной системы	14,2	16,6	19,3	15,2	18,7	17,6
Болезни мочеполовой системы	7,3	10,6	8,2	7,0	4,1	3,8
Нет заболеваний и функциональных отклонений	12,1	19,9	17,5	15,5	18,4	12,4

Работа по преодолению негативных тенденций в динамике состояния здоровья и образа жизни студенческой молодежи должна осуществляться на этапе первичной профилактики, направленной на раннее оздоровление студентов с нарушением здоровья и коррекцию их образа жизни [10]. В рамках совместной научно-исследовательской деятельности Арзамасского филиала ННГУ с Центром здоровья по теме «Исследование физиологического статуса и профилактика нарушений состояния здоровья и студенческой молодежи в условиях современного образовательного процесса» студенты проходят профилактические медицинские осмотры, в т.ч. студенты с нарушением здоровья. Основная цель деятельности Центров здоровья – повышение уровня знаний и практических навыков по ведению ЗОЖ у населения, в т.ч. студенческой молодежи [10].

В течение 2012–2022 гг. 318 студентов 18–25 лет с нарушением здоровья из СМГ прошли обследование в Центре здоровья. С целью комплексной характеристики состояния здоровья студентов с нарушением здоровья было проведено изучение полученных в ходе обследований данных анкетирования (тесты «Индекс качества жизни», «Вопросник анализа частоты питания», тест Спилберга – Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности) [8; 11]; антропометрии (длина тела (ДТ), масса тела (МТ), систолическое и диастолическое артериальное давление (САД и ДАД) и др.; функционального тестирования (задержка дыхания после глубокого вдоха, статическая балансировка) и др.; исследования компонентного состава тела; определения лодыжечно-плечевого индекса (ЛПИ); определения уровня общего холестерина и глюкозы

в крови; кардиоинтервалографии (определение показателей variability ритма сердца) [7; 10].

Биологический возраст (БВ) определили по методу В.П. Войтенко (1991) и по шкале «Bio-age» (2019) [12; 13], полученные оценки распределяли на пять групп, которые отражают степень соответствия БВ относительно календарного возраста (КВ).

Анализируя полученные данные (при анкетировании, при обследованиях в Центре здоровья, при выполнении заданий «Дневника здоровья студента»), сделали следующие выводы:

1. Биологический возраст, определенный по антропометрическим показателям (метод В.П. Войтенко), только у трети студентов с нарушением здоровья (33,0%) соответствует паспортному, а при определении по шкале «Bio-age», учитывающей также еще биохимические и биоимпедансные показатели, таких 40,0% (среди них 17,6% юношей и 53,1% девушек). Таким образом, 52,3%–61,2% студентов (в зависимости от метода оценивания) в возрасте 18–25 лет уже имеют ускоренный темп старения организма, среди которых значительно преобладают юноши.

2. У 67,1% студентов индекс качества жизни находится на среднем уровне, при этом у студентов с нарушением здоровья он на 10,1% ниже, чем у студентов из основной физкультурной группы (72,1% и 62,0% соответственно).

3. Среди показателей теста САН у студентов с нарушением здоровья преобладают оценки с неустойчивым и плохим настроением в сравнении со студентами из основной физкультурной группы (56,0% и 7,5% в сравнении с 50,0% и 6,3%). Соответственно среди последних больше оценок с преобладанием хорошего настроения (43,7% и 36,5% соответственно).

4. Анализ калорийности питания студенческой молодежи выявил, что при норме суточной калорийности 2450 ккал у юношей и 2000 ккал у девушек [14] у студентов с нарушением здоровья аналогичные показатели выше нормы у юношей на 17,0% (2866 ккал), а у девушек – на 15,6% (2312 ккал).

5. Уровень личностной и ситуативной тревожности, определенный по тесту Спилберга – Ханина, также выше среди студентов с нарушением здоровья. Среди них с высокой личностной тревожностью на 19,9% больше, чем с ситуативной. Средний уровень тревожности имеют почти половина студентов (52,9% и 49,8% соответственно типу тревожности), с низкой ситуативной тревожностью на 23,2% больше, чем с личностной.

6. Физическое здоровье у большинства студентов (53,8% юношей и 45,6% девушек) находится на уровне «ниже среднего», при этом стоит отметить, что у юношей состояние физического здоровья намного хуже, чем у девушек. Среди последних в 3 раза больше оценок с показателями «средний» и «выше среднего».

7. Выявленные характеристики различных аспектов здоровья показывают значимость проведения мониторинговых исследований с целью принятия правильных решений в плане организации физического воспитания студентов с нарушением здоровья и занимающихся физической культурой в СМГ. Для осуществления мониторинговых исследований предлагается применение

Дневника здоровья студента с ежегодным фиксированием различных показателей, характеризующих физическое развитие, функциональное состояние, социальный и психологический статус, физическое здоровье и др. Также эффективной формой контроля за динамикой показателей здоровья является ежегодное посещение Центра здоровья, где по результатам обследований составляется индивидуальная карта ЗОЖ и даются соответствующие рекомендации по коррекции образа жизни.

### Литература

1. Ярушин С.А. Педагогическое обеспечение формирования здоровья студентов // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2016. – Т. 1. – № 1. – С. 7–14.
2. Курс лекций по дисциплине «Физическая культура»: учебное пособие / сост. Горюнов В.М., Полякова Т.А., Сидорова Т.В., Тишкина Н.А. – Арзамас: АГПИ, 2009. – 179 с.
3. Положение об охране здоровья обучающихся в филиалах Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского от 27.02.2015 г. Протокол № 2 от 27.02.2015 г.
4. Приказ № 124-ОД от 05.03.2018 г. «О введении в действие Положения о порядке организации учебного процесса по дисциплинам (модулям) по физической культуре и спорту (физической подготовке) по программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры в ННГУ, Арзамасский филиал ННГУ», 2018. – URL: <http://www.arz.unn.ru/sveden/files/124-OD.pdf>
5. Сидорова Т.В., Полякова Т.А., Михайлова С.В., Съедова С.Г. Элективные курсы по физической культуре и спорту: Ч.2. Оздоровительно-профилактические возможности занятий физическими упражнениями: учебно-методическое пособие. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2017. – 79 с.
6. Постановление Правительства РФ № 916 от 29.12.2001 г. «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи». – М., 2001.
7. Михайлова С.В., Кузмичев Ю.Г., Жулин Н.В. Методы оценки и самоконтроля физического здоровья учащейся молодежи: учебно-методическое пособие. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2017. – 174 с.
8. Методические рекомендации к освоению дисциплины «Физическая культура и спорт (элективная дисциплина)». Материалы для выполнения заданий Дневника здоровья студента / сост.: Михайлова С.В., Сидорова Т.В., Полякова Т.А. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2019. – 50 с.
9. Исследование физического здоровья студенческой молодежи (на примере студентов Нижегородской области): монография / авт. кол.: С.В. Михайлова, Е.А. Калюжный, Т.В. Сидорова [и др.]; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2019. – 247 с.
10. Оказание медицинской помощи взрослому населению в Центрах здоровья: методические рекомендации. – М.: ФГБУ «ГНИЦПМ», 2012. – 109 с.
11. Мартинчик А.Н., Маев И.В., Петухов А.Б. Питание человека (Основы нутрициологии). – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2002. – 576 с.
12. Маркина Л.Д. Определение биологического возраста человека методом В.П. Войтенко. – Владивосток: ВГМУ, 2001 – 29 с.
13. Крылов В.Н., Кузмичев Ю.Г., Михайлова С.В., Красникова Л.И., Сабурцев С.А., Ошевенский Л.В. Способ оценки биологического возраста. – Патент РФ № 2695022. – 2019.
14. Нормы физиологических потребностей в энергии и пищевых веществах для различных групп населения Российской Федерации: методические рекомендации. – М.: Федеральный центр гигиены и эпидемиологии Роспотребнадзора, 2009. – 36 с.

## FORMS OF ORGANIZATION OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS WITH IMPAIRED HEALTH

*S.V. Mikhaylova, T.V. Khrycheva*

*The paper presents the forms of organization of physical education of students with health problems involved in physical education in a special medical group. The results of assessment of physical health, biological age, indicators of tests for determining the quality of life index, SAM, situational and personal anxiety, daily caloric intake of students with impaired health in comparison with students from the main physical culture group are presented.*

*Keywords: students; special medical groups; physical education; health disorders.*

## ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-РЕКРЕАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИППОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ (ОПЫТ РАБОТЫ МАУ «МЦ “НАДЕЖДА”» г. НИЖНИЙ НОВГОРОД)

*Т.А. Полякова<sup>1</sup>, П.А. Литовская<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ  
к.п.н., доцент; e-mail: tarolyakova@bk.ru; Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

<sup>2</sup>МАУ «Муниципальный центр “Надежда”»  
коновод; e-mail: polka15.95@mail.ru; Россия, г. Нижний Новгород

*В статье рассматривается практический опыт разработки и внедрения программы иппотерапии в сочетании с игротерапией для детей дошкольного возраста, имеющих детский церебральный паралич. Концепция предлагаемой программы опирается на классические разработки зарубежных специалистов и отечественных центров иппотерапии. Исследование проведено на базе МАУ «МЦ “Надежда”» г. Нижний Новгород.*

*Ключевые слова: детский церебральный паралич; иппотерапия; лечебная верховая езда; дошкольники; программа реабилитации.*

Иппотерапия как метод реабилитации, адаптации и социализации лиц с ОВЗ, построенный на лечебной верховой езде (далее – ЛВЕ), в последнее время все больше привлекает внимание родителей и специалистов разных профилей [1].

Согласно исследованиям М.В. Максимовой, «положительный эффект использования лошади в лечебных целях при различных заболеваниях достигается за счет ритмически упорядоченной моторной и сенсорной нагрузки в тесной физической коммуникации занимающегося и лошади (объекта – субъекта), в развитии двигательных, сенсорных, эмоциональных, психологических и социальных способностей» [4].

В работах Л.О. Бадалян, Л.Т. Журбы, О.В. Тимониной показано, что возможности реабилитации лечебной верховой ездой детей с таким тяжелым заболеванием, как детский церебральный паралич (ДЦП), основаны на сочетании положительном влиянии на физические, интеллектуальные и психосоциальные компоненты здоровья ребенка трех групп факторов [2]:

- развития вестибулярного равновесия при нахождении на лошади за счет рефлекторного и инстинктивного включения в работу, как здоровых, так и пораженных мышц;

- переключения заикленности внимания («с себя») на лошадь, а впоследствии, на собственные успехи;

- воздействия эмоционально позитивного фона занятий до, вовремя и продолжительно после занятий с лошадью.

Физически процессы позитивного воздействия иппотерапии связаны с двумя процессами: «с колебаниями спины движущегося животного, возникающими и распространяющимися в трех взаимно перпендикулярных направлениях и с тем, что температура тела лошади, которая на 1,5–1,7 градус выше человеческой» [5]. «Оба процесса задействуют практически все группы мышц туловища и спины всадника, разогревают и массируют спастические мышцы ног всадника и увеличивают угол их разведения в тазобедренных суставах, следствием является формирование адекватного двигательного стереотипа, а он, в свою очередь, основа достаточно стойкого синдрома мотивации к самостоятельности действий – стоять и ходить» [6]. Это и является особенно значимым, поскольку по данным многих авторов у детей с ДЦП снижено или часто отсутствует желание ходить.

«Противопоказаниями к применению иппотерапии являются гемофилия, врожденная ломкость костей, сколиоз 2 и 3 степени, любые заболевания в остром и подостром периодах» [7]. В каждом конкретном случае возможность и целесообразность применения метода решается лечащим врачом.

Предметом исследования явились разработка и внедрение оздоровительно-рекреационной программы сочетания иппотерапии и игротерапии для детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

Цель программы: совершенствование опыта практического применения иппотерапии с детьми дошкольного возраста, имеющими ДЦП для реабилитации и коррекции воздействия на физическую, психоэмоциональную и личностную сферу.

Задачи программы: посредством регулярных занятий дошкольников с ДЦП лечебной верховой ездой:

- расширить количество их двигательных функций и двигательных действий (двигательная координация), увеличить силу мышц;

- мотивировать детей к самостоятельной двигательной активности, эмпатии;

- оказать воспитательно-образовательное воздействие через приобщение к живой природе, сенсорную интеграцию;

- содействовать социализации детей, умениям устанавливать взаимоотношения.

Л.М. Шипицина, И.И. Мамайчук отмечают, что «терапевтическая среда лечебной верховой езды должна быть организована таким образом, чтобы ребенок мог наблюдать причины и следствия различных событий». Авторы указывают, что «когнитивные (познавательные) навыки строятся на двигательных

навыках, которые появятся в процессе применения методов психомоторики и сенсорной интеграции» [3].

Структура обучения предполагает три этапа.

Планируемые результаты первого этапа занятий: способствовать развитию представлений о двигательных действиях, которые возможно освоить, если занятия лечебной верховой ездой будут регулярными; представлений о способах активного образа жизни на примерах других детей с ДЦП; способствовать воспитательно-образовательному влиянию на детей с ДЦП, на примере общения с лошадью приобщать их к живой природе, к познанию окружающего мира.

Планируемые результаты второго этапа занятий: способствовать развитию первоначальных доступных двигательных действий по перемещению в пространстве, на их основе – активных, контролируемых движений, учить использованию методов повышения самооценки, формировать стремление к преодолению и саморазвитию.

Планируемые результаты третьего этапа занятий: способствовать совершенствованию двигательных действий, формированию двигательных умений.

Уровень физических и интеллектуальных возможностей, состояние занимающегося определяют форму лечебной верховой езды и методику занятий.

Интенсивность нагрузки, амплитудность движений подбираются с учетом возраста ребенка и уровня выраженности двигательного дефекта.

Интеграция иппотерапии и игротерапии: мягкие и резиновые игрушки, мячи, картинки, музыкальное сопровождение по вкусу ребенка помогают установлению контакта с ним и способствуют развитию мыслительных процессов.

Важное значение для подбора содержания занятий имеет учет «нестабильности эмоционального состояния и работоспособности, они значительно зависят от погоды, от атмосферного давления, от количества людей рядом, конкретной лошади, от отсутствия близких или присутствия новых незнакомых людей и от эмоционального состояния инструктора, ведущего занятие» [1].

Содержание программы.

Первый год занятий. Вводные занятия разделены на 8–10 занятий по 10–15 мин. до основного занятия (всего 2–2,5 часа).

Ребенок знакомится с разными лошадьми, узнает их клички, что такое порода, масть лошади, как называется амуниция: уздечка, седло и др. Если позволяет состояние здоровья, сам выбирает понравившуюся лошадь.

Строго обязательен инструктаж по технике безопасности. Ожидаемые результаты взаимодействия с лошадью: понимает способы подхода со стороны, обхода лошади, умеет благодарить её – дать лакомство, погладить, похлопать, подбирает и стремится произносить ей добрые слова.

Лечебная верховая езда (120 ч.).

Варианты методических приемов содержания занятий:

- Чередование скорости движения: чередование аллюров (шаг, прибавленный шаг, рысь учебная, облегченная), отработка посадки на лошадь и спешивания.

- Изменение длины стремени позволяет влиять на уменьшение степени пареза и повышение силы мышц бедра.

- Различие исходных положений на лошади: на шаг и стоя: сидя или лежа лицом вперед, лицом назад, боком, лежа на спине, на животе вдоль лошади – головой к голове лошади, головой к хвосту лошади.

- для детей младше 5 лет те же упражнения (п. 3), но всадник сидит на лошади вместе с инструктором.

Лечебная верховая езда в форме игр – теоретических и практических (16 ч.) с включением игрушек, прежде всего мячей.

2 год обучения. Вводное занятие (2 часа). Строго обязательно повтор правил поведения и техники безопасности при работе с лошадыю.

Лечебная верховая езда (140 ч.).

Комплексы упражнений на равновесие в пространстве, сохранение правильной посадки. Упражнения по изменению площади опоры на лошади и корригирующая гимнастика для глаз.

Лечебная верховая езда в форме подвижных игр (60 ч.).

3 год обучения. Вводное занятие (2 часа). Строго обязательно повтор правил поведения и техники безопасности при работе с лошадыю.

Лечебная верховая езда (140 ч.). Вработывание и закрепление освоенных ранее упражнений. Использование игрушек из различных материалов и разных форм, использование разных поводьев: мягких и жестких кожаных, обшитых тканью, веревочных и др. для расширения тактильных ощущений. Координационные упражнения: на вестибулярную устойчивость и пространственную точность.

Во входном тестировании для дальнейшего участия в педагогическом эксперименте на базе МАУ «МЦ “Надежда”» г. Нижний Новгород приняли участие 16 детей дошкольного возраста с ДЦП.

Контрольная группа (8 дошкольников) занимались упражнениями традиционной ЛФК, в экспериментальной группе 8 дошкольников занимались упражнениями иппотерапии в игровой форме.

До педагогического эксперимента все дети занимались упражнениями на укрепление общего физического состояния, в целом наблюдались положительные изменения, однако фиксировались и трудности выполнения детьми упражнений, и латентность положительной динамики.

Сравнение средних значений результатов тестирования физической подготовленности детей с ДЦП в контрольной и экспериментальной группе (табл. 1), показавшее отсутствие достоверных различий, подтвердило возможность проводить дальнейшую часть исследования.

Таблица 1

**Результаты тестирования двигательных действий детей с ДЦП  
(до основной части эксперимента)**

Тесты	КГ			ЭГ			t	p
	X	Σ	m	X	σ	m		
«Измерение силы хвата с помощью кистевого эспандера», раз	6,32	0,24	0,09	6,89	0,26	0,10	0,36	>0.05
«Подъем туловища из положения лежа», раз	5,34	0,43	0,15	7,4	0,58	0,53	0,79	>0.05
«Приседания без отягощения», раз	3,2	0,52	0,32	3,3	0,56	0,19	0,23	>0.05
	5,08	0,60	0,19	7,6	0,61	0,22	0,77	>0.05

«Подъем выпрямленных ног в положении лежа на спине», раз								
«Подъем корпуса из положения лежа животом на фитболе», раз	5,36	0,97	0,34	8	0,98	0,40	0,47	>0.05

Дети контрольной группы продолжали заниматься по стандартной методике упражнений лечебной физической культуры, а дети, вошедшие в экспериментальную группу, стали заниматься иппотерапией с применением игровых форм по предложенной нами программе.

В разминке детям давались такие упражнения, как сжатие кулачков, сжатие предмета, затем детского кистевого эспандера. Все эти упражнения в дальнейшем помогли развить силу хвата и улучшить результаты детей из экспериментальной группы в тесте. Общеразвивающие упражнения позволили повысить силу мышц туловища для подъема из положения лежа, например, такое усложненное упражнение, когда ребенок выполнял повороты в стороны, и нужно было коснуться хвоста лошади. Определено, что выполнение упражнения, заинтересовавшего детей, где ребенку нужно было, сидя на лошади, подняться во весь рост, а затем, медленно согнув колени, опуститься и сесть, повышает качество выполнения упражнений и уровень силы мышц ног, что отразилось на результатах приседаний. Повышение силы мышц брюшного пресса (прямой мышцы живота и косых мышц спины и живота) за счет наклонов в стороны и касания своих ног из положения сидя на лошади, разноименно рукой к ноге. Особое внимание укреплению мышц спины – подъемы корпуса, скручивания, в том числе с мячом, как небольшим отягощением. Повторное тестирование участников исследования показало, что рост показателей произошел в обеих группах (табл. 2).

Таблица 2

**Результаты тестирования двигательных действий детей с ДЦП  
после основной части эксперимента)**

Тесты	КГ			ЭГ			t	p
	X	$\Sigma$	m	X	$\sigma$	m		
«Измерение силы хвата с помощью кистевого эспандера», раз	6,39	0,70	0,24	9,46	0,72	0,84	1,21	>0.05
«Подъем туловища из положения лежа», раз	6,32	0,43	0,25	8,59	0,60	0,58	1,42	>0.05
«Приседания без отягощения», раз	3,3	0,67	0,37	7,94	0,70	0,30	1,65	>0.05
«Подъем выпрямленных ног в положении лежа на спине», раз	5,36	0,71	0,24	8,98	0,70	0,26	2,15	>0.05
«Подъем корпуса из положения лежа животом на фитболе», раз	5,78	0,98	0,40	9,07	0,99	0,47	2,23	>0.05

Однако анализ результатов экспериментальной работы по реализации оздоровительно-рекреационной программы иппотерапии для детей с детским церебральным параличом на базе МАУ «МЦ “НАДЕЖДА”» г. Нижний Новгород показал различия в степени выраженности прогресса результатов тестирований (измерение силы хвата с помощью кистевого эспандера, подъем туловища из положения лежа, приседания без отягощения, подъем выпрямленных



ног в положении лежа на спине, подъем корпуса из положения лежа животом на фитболе) в экспериментальной группе, что явилось следствием целенаправленной работы на развитие силы детей с ДЦП средствами игровых форм и иппотерапии.

Достигнутые результаты трех лет реализации программы в целом отражают положительную динамику показателей физической, психосоциальной и личностной реабилитации детей с ДЦП и соотносятся с результатами повышения адаптации и интеграции детей в других изученных исследованиях. Отмечено:

- улучшение координации движений, равновесия (особенно при верховой езде), повышение качества речи, улучшение «мелкой моторики» и возможностей осуществления бытовых действий;
- повышение мышечного тонуса и физической работоспособности;
- оптимизация возбудимости нервной системы, постепенное избавление от безучастности, замкнутости;
- повышение самооценки, улучшение обучаемости и внимательности.

#### **Литература**

1. Афанасьева С.В., Введенская Т.П. Программа «Комплексная реабилитация детей раннего возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития методом иппотерапии», 2018. – Режим доступа: [http://guzmoldr.ucoz.net/2019/5\\_4\\_programma\\_po\\_ipo-terapii.pdf](http://guzmoldr.ucoz.net/2019/5_4_programma_po_ipo-terapii.pdf)
2. Детские церебральные параличи: ДЦП, ЛФК, неврология / Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимонина. – М.: Книга по требованию, 2013. – 325 с.
3. Детский церебральный паралич: хрестоматия / сост. Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – СПб.: Дидактика-Плюс, 2003.
4. Максимова М.В. Иппотерапия как средство коррекции психического развития умственно отсталых учащихся младшего школьного возраста: дисс. ... канд. пед. наук / Московский государственный педагогический университет. – М., 2005. – 183 с.
5. Тутаришев А.К. Использование иппотерапии в процессе реабилитации детей с ограниченными возможностями // Новые технологии. – 2011. – № 2. – С. 209–212.
6. Финни Н.Р. Ребенок с церебральным параличом: помощь, уход, развитие: кн. для родителей / под ред. Е.Ф. Клочковой; пер. с англ. Ю.В. Липес, А.В. Снеговой. – 4-е изд. – М.: Теревинф, 2014. – 336 с.
7. Хольц Р. Помощь детям с церебральным параличом. – Изд. 2-е, стер. / пер. с нем. А.Н. Неговориной; под ред. и с предисловием Е.В. Клочковой. – М.: Теревинф, 2007. – 336 с.

#### **HEALTH AND RECREATIONAL POTENTIAL OF HIPPO THERAPY IN WORKING WITH CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY (WORK EXPERIENCE OF UIA «MC “NADEZHDA”» NIZHNY NOVGOROD)**

*T.A. Polyakova, P.A. Litovskaya*

*The article discusses the practical experience of developing and implementing a hippotherapy program in combination with game therapy for preschool children with cerebral palsy. The concept of the proposed program is based on the classical developments of foreign specialists and domestic hippotherapy centers. The study was conducted on the basis of the UIA MC "Nadezhda" Nizhny Novgorod.*

*Keywords: cerebral palsy; hippotherapy; therapeutic horse riding; preschoolers; rehabilitation program.*

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОВЗ

*Е.Б. Мурзина<sup>1</sup>, Н.А. Еременко<sup>2</sup>, В.А. Павлова<sup>3</sup>, О.В. Карпова<sup>4</sup>*

<sup>1</sup>Нижегородский институт (филиал) АНО ВО «МГЭУ»

к. психол. н., доцент; e-mail: murzina63@mail.ru

<sup>2</sup>Нижегородский институт развития образования

ст. преподаватель; e-mail: nater2009@gmail.com

<sup>3</sup>МАДОУ «Детский сад № 146», заведующий; e-mail: madou-146@mail.com

<sup>4</sup>МАДОУ «Детский сад № 146», заместитель заведующего; e-mail: jrcfyf\_rf@mail.ru

Россия, г. Нижний Новгород

*В статье анализируются особенности современных семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, рассматриваются возможности психологического консультирования родителей, воспитывающих ребенка с нарушениями речевого развития. Психологическое консультирование понимается как важнейшая часть психолого-педагогического сопровождения семьи. Авторами выявлены и проанализированы стартовые родительские позиции по отношению к своему ребенку, имеющему отклонения в развитии.*

*Ключевые слова: семья; дети с ограниченными возможностями здоровья; взаимоотношения в семье; родительская позиция; психологическое консультирование родителей; ребенок с нарушениями речевого развития.*

В последние годы современное общество большое внимание уделяет вопросам семьи и ее роли в развитии ребенка. Особенности функционирования семейной системы являются той воспитательной средой, в которой создаются необходимые условия для формирования мировоззрения ребенка, системы его ценностных ориентаций, положительного эмоционального отношения к людям, происходит процесс социализации, что, в свою очередь, является основой для гармоничного психологического развития личности. То, что приобретается в семье, ребенок использует для дальнейшей жизни.

Воспитательное воздействие семьи на детей с ограниченными возможностями здоровья особенно велико. Именно семья несет ответственность за развитие личности ребенка. Семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, это семья, имеющая особый психологический статус, сталкивается в повседневной жизни с многочисленными трудностями, которые не так часто встречаются в жизни обычной семьи [1]. Отклонения в развитии способствуют возникновению нарушений психологического характера, что мешает нормальной социализации ребенка.

Каждая семья уникальна по своему составу, культурным традициям, способам семейного взаимодействия, стилям воспитания, функциональным приоритетам семейных отношений.

Проблемы взаимоотношений в семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ, особенности семейного воспитания, направления и формы работы с семьей, трудности, возникающие в воспитательно-образовательном процессе освещаются в трудах С.Д. Забрамной, А.С. Спиваковской, А.И. Захарова, И.Ю. Левченко, В.В. Ткачевой, И.И. Мамайчук, В.Л. Мартынова, Г.В. Пятаковой,

Е.М. Мастюковой, Г.А. Мишиной, А.И. Раку, М.М. Семаго, Р.Ф. Майрамян, К.Л. Белопольской, Л.М. Шипициной, Л.А. Пастуховой, М.С. Певзнер, А.Г. Московкиной, А.Р. Маллер, Р.В. Овчаровой, В.В. Ткачевой, Е.А. Стребелевой, Э.Г. Эйдемиллер и др.

Авторы фокусируют свое внимание на различных аспектах процесса взаимодействия ребенка с окружающими, восприятия ребенка близкими людьми и развитие его как личности. Сами родители также имеют различных психологические и личностные проблемы: часто отрицают наличие у ребенка с ОВЗ имеющих отклонений, демонстрируют усталость от общения и взаимодействия с различными специалистами; считают, что проблемы в развитии ребенка обусловлены непрофессионализмом педагогов. Кроме того, особое внимание уделяется стратегиям семейного воспитания, грамотности родительской позиции по отношению к ребенку с ОВЗ, прежде всего, в оценке самой ситуации в плане возможностей ее изменения.

Некоторые родители реагируют на новую для них ситуацию адекватно, принимают ее, в то же время, как и другие, застревают на этапе осознания проблемы, остаются в социальной изоляции, нуждаются в профессиональной поддержке. Родители, занимающие пассивную позицию в отношении проблем развития своего ребенка, надеются, что все разрешится само собой, таким образом избегая поиска путей решения проблем. В.В. Ткачева характеризует такую позицию родителей как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик [2]. Родители, принявшие отклонения в развитии ребенка, обладают личностными качествами, которые позволяют им создать для него оптимальные условия для развития. При позитивной внутренней позиции родители способны проанализировать проблему с различных сторон, определить возможности и конкретные шаги для изменения ситуации и предпринять конкретные действия.

Воспитание детей с ограниченными возможностями часто происходит несогласованно, нередко приобретает негармоничные формы, что приводит к серьезным педагогическим и психологическим последствиям. Поэтому такие семьи нуждаются в поддержке по гармонизации отношений между родителями и детьми.

Ведущую роль в поддержке семьи играют специалисты различного профиля. Многие исследователи определяют работу профессионалов в отношении родителей как процесс сопровождения семьи. Сотрудничество со специалистами (врачами, психологом, логопедом, дефектологом) необходимо, прежде всего, самим родителям. Без специальной подготовки сложно оценить уровень развития, возможности своего ребенка, имеющего проблемы со здоровьем. Важно мотивировать родителей, показать им, что они могут индивидуализировать поддержку своего ребенка, дополнить и расширить коррекционные мероприятия, что будет способствовать формированию специализированных знаний, умений, выстраиванию партнерских взаимоотношений со специалистами. Профессионалы помогают семье справляться с трудностями взаимодействия, поддерживают и развивают личностные качества ребенка и родителей, оказывают просветительскую поддержку, помогают получить поддержку общества

и специалистов. Таким образом, деятельность по сопровождению семьи должна быть направлена на развитие ее потенциала [3; 4].

В современной дошкольной образовательной организации психологическое консультирование рассматривается как важнейшая часть психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

О необходимости и важности психологического консультирования участников воспитательно-образовательного процесса указывается в основных документах, определяющих деятельность образовательной организации. В частности, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ), статья 42, сообщает о необходимости «психолого-педагогического консультирования обучающихся и их родителей (законных представителей)» [5]. ФГОСы последнего поколения еще больше расширяют зону ответственности при оказании помощи семьям, воспитывающим ребенка с ОВЗ, включают специалистов образовательных учреждений, общество в целом, где говорится о необходимости «обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышении компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [6].

Психологическому консультированию предшествует изучение и глубокий анализ родительской позиции, установок и особенностей семейного воспитания ребенка. Родителям детей с особенностями развития необходимо четко осознавать масштабы и закономерности данной проблемы, природу отклоняющегося поведения, интегрировать опыт различных областей психолого-педагогического знания, а также изучать важные факторы, влияющие на формирование здоровой личности. Осознать это помогают вопросы, на которые родителям предлагается ответить в ходе анкетирования, беседы. Психологу же необходимо обозначить основные варианты психологической поддержки детско-родительских отношений.

В рамках инновационной деятельности, проводимой в МАДОУ «Детский сад № 146» Автозаводского района г. Нижнего Новгорода, в группе коррекционной направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи проведено исследование с целью определения родительской позиции, уровня включенности их в жизнь ребенка.

Родителям предлагалось пройти тестирование на определение отношения к ребенку и ответить на вопросы анкеты (авторская). Смысл использования данных методик заключается в том, чтобы родители смогли понять, каков их стиль общения с ребенком. Анализируя свои ответы, родители смогли увидеть, что больше всего проявляется в их родительском отношении: контроль, принятие, предоставление автономии ребенку, последовательность утверждений и действий. Методики помогают разложить общую картину на части, рассмотреть их детально и проанализировать все характеристики стиля взаимодействия с ребенком. Это инструменты для самодиагностики и исследования отношений внутри семьи.

Такой опыт полезен для родителей, которые заинтересованы в контакте и взаимопонимании со своим ребенком, признают их как личности, готовы развивать с ним отношения, изменять их вместе с ростом и развитием ребенка.

В ходе изучения родительской позиции получены достаточно противоречивые результаты: родители не всегда занимают последовательную позицию в воспитании детей, часто прибегая к неконструктивным и опасным стратегиям, неуважительно относятся к своим детям, опекая своего ребенка или, наоборот, не уделяя должного внимания его проблемам (гипоопека).

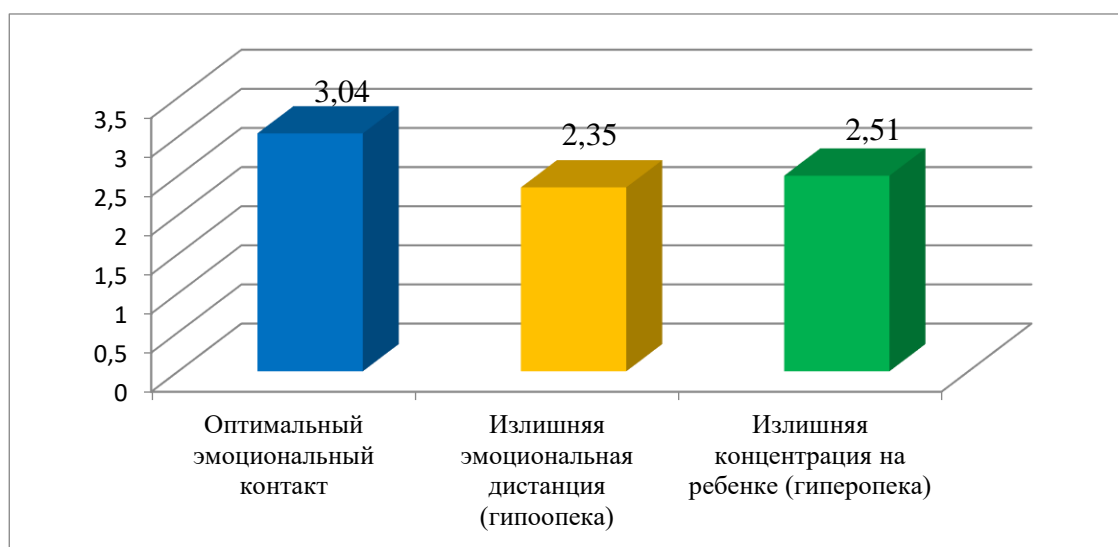


Рис.1. Показатели отношения родителей к ребенку в группе испытуемых (M ср.)

Психологическому консультированию предшествует изучение и глубокий анализ родительской позиции, установок и особенностей семейного воспитания ребенка. Родителям детей с особенностями развития необходимо четко осознавать масштабы и закономерности данной проблемы, природу отклоняющегося поведения, интегрировать опыт различных областей психолого-педагогического знания, а также изучать важные факторы, влияющие на формирование здоровой личности. Осознать это помогают вопросы, на которые родителям предлагается ответить в ходе анкетирования, беседы. Психологу же необходимо обозначить основные варианты психологической поддержки детско-родительских отношений.

В рамках инновационной деятельности, проводимой в МАДОУ «Детский сад № 146» Автозаводского района г. Нижнего Новгорода, в группе коррекционной направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи проведено исследование с целью определения родительской позиции, уровня включенности их в жизнь ребенка.

Родителям предлагалось пройти тестирование на определение отношения к ребенку и ответить на вопросы анкеты (авторская). Смысл использования данных методик заключается в том, чтобы родители смогли понять, каков их стиль общения с ребенком. Анализируя свои ответы, родители смогли увидеть, что больше всего проявляется в их родительском отношении: контроль, принятие,

предоставление автономии ребенку, последовательность утверждений и действий. Методики помогают разложить общую картину на части, рассмотреть их детально и проанализировать все характеристики стиля взаимодействия с ребенком. Это инструменты для самодиагностики и исследования отношений внутри семьи.

Такой опыт полезен для родителей, которые заинтересованы в контакте и взаимопонимании со своим ребенком, признают их как личности, готовы развивать с ним отношения, изменять их вместе с ростом и развитием ребенка.

В ходе изучения родительской позиции получены достаточно противоречивые результаты: родители не всегда занимают последовательную позицию в воспитании детей, часто прибегая к неконструктивным и опасным стратегиям, неуважительно относятся к своим детям, опекая своего ребенка или, наоборот, не уделяя должного внимания его проблемам (гипоопека).

Исследование показало, что отношение в семьях воспитанников к отклонению в развитии ребенка достаточно конструктивно, родители не впадают в отчаяние, а пытаются решать проблемы своих детей. Большинство родителей 100% не считают, что речевые проблемы ребенка должны являться причиной отказаться от привычных занятий; 87% родителей говорят о единстве подходов в семье в решении проблем речевого развития, 12,5% родителей указывают на существующие разногласия.

Не все родители проводят достаточно времени со своими детьми. Так, 87,5% ежедневно проводят свободное время с ребенком, 12,5% только по выходным дням. Положительным является то, что, собравшись вместе, 62,5% делятся впечатлениями о прожитом дне, 87,5% совместно занимаются семейно-бытовым трудом. Однако в некоторых семьях в свободное время каждый предпочитает заниматься своим делом.

При разрешении конфликтов, спорных вопросов, непослушания ребенка во всех семьях испытуемых обсуждают ситуации и принимают взаимные решения; для укрепления семейных отношений и улучшения микроклимата в семье используют прогулки, общее хобби, совместное выполнение домашних дел, проведение времени вместе, беседы, поощрения.

Лишь 50% родителей знают любимые книги, мультфильмы, игрушки своего ребенка, его предпочтения в играх, 50% затрудняются назвать три любимые сказки и мультфильма ребенка, в одной семье не существует семейных традиций.

В удовлетворенности своими умениями и навыками в вопросах воспитания детей 62,5% родителей определяют себя в диапазоне 4–4,9, однако 38,5% родителей достаточно низко оценивают свою компетентность.

Изучение особенностей родительских позиций по отношению к воспитанию своего ребенка осуществлялось в ходе беседы педагога-психолога со всеми членами семьи, пришедшими на консультацию, выяснялись проблемы, которые их волновали. Особое внимание уделялось индивидуальной беседе с матерью и ближайшими родственниками ребенка, во время которой уточнялись и

конкретизировались ответы на вопросы анкеты, внимание родителей обращалось на действительно значимые и существенные стороны родительской позиции.

Результаты исследования свидетельствуют о наличии проблем в детско-родительских отношениях, родительской позиции и говорят о необходимости целенаправленной работы с группой родителей.

Основной целью психологического консультирования родителей является формирование у них активной позиции в процессе реабилитации ребенка. В связи с этим необходимо сформировать мотивацию к такому участию; научить родителей брать на себя ответственность за ход процесса реабилитации; научить эффективно взаимодействовать со своими детьми; вооружить необходимыми знаниями и умениями в области педагогики и психологии развития; обучить навыкам реабилитационной поддержки в домашних условиях; сформировать адекватную самооценку.

При консультировании родителей психолог следует принципам лично ориентированного подхода к детям и родителям, делая акцент на обеспечении комфортных и безопасных развивающих условий воспитания, где в центре стоит учет личностных особенностей ребенка и семьи.

Наряду с индивидуальным консультированием семьи хорошо зарекомендовало себя групповое консультирование родителей, которое в нашем ДОО проводится в форме тренинга, групповых семинаров.

В ходе тренинга формируется активная родительская позиция в процессе реабилитации ребенка; уменьшается чувство вины родителей; повышается самооценка участников; осуществляется самопознание с точки зрения своего родительского поведения и родительской позиции; развивается понимание родителями своего ребенка; повышается компетентность родителей в общении с детьми, происходит осознание и оптимизация родительской позиции. Для решения данных задач используются дискуссии, мини-лекции, выполнение упражнений, игры.

Помимо решения личностных проблем, семинарские занятия помогают развивать социальные навыки в преодолении трудностей, связанных с ограниченными возможностями развития ребенка.

Родители видят, что вокруг есть семьи, близкие им по духу и имеющие схожие проблемы, а примеры других семей дают им объективную информацию с описанием перспективы, понимание того, что только активное участие родителей в реабилитации ребенка ведет к успеху.

Результатом психологического консультирования на основе раскрытия личностно-развивающего потенциала семьи (внутренних ресурсов семьи) в перспективе будет способствовать осознанию родителями своей новой роли, положения, снятию чувства тревоги и страха отвержения, а также повышению их возможностей в решении психологических, образовательных и правовых вопросов, необходимых для успешной социокультурной адаптации ребенка.

#### **Литература**

1. Федосеева О.А. Особенности воспитания ребенка с ограниченными возможностями в семье // Молодой ученый. – 2013. – № 9. – С. 346–349.

2. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: диагностика и консультирование. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.

3. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.

4. Приходько О.Г. Система ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. – М.: АНО «НМЦ “СУВАГ”», 2015. – С. 179–183.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Информационный портал: Консультант плюс. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174)

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: 2013 г.

### **FEATURES OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING FOR PARENTS RAISING A CHILD WITH DISABILITIES**

*E.B. Murzina, N.A. Eremenko, V.A. Pavlova, O.V. Karpova*

*The article analyzes the features of modern families raising children with disabilities, examines the possibilities of psychological counseling for parents raising a child with speech development disorders. Psychological counseling is understood as the most important part of the psychological and pedagogical support of the family. The author identified and analyzed the starting parental positions in relation to their child with developmental disabilities.*

*Keywords: family; children with disabilities; family relationships; parental position; psychological counseling of parents raising a child with speech development disorders.*

### **ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБЩЕНИИ**

*Э.Г. Патрикеева*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ  
к.п.н., доцент; e-mail: [ellapatrik@mail.ru](mailto:ellapatrik@mail.ru); Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье рассматриваются проблемы социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра; выделены и описаны особенности социально-коммуникативного развития детей с трудностями в общении. Подчеркивается, что особенности речевого развития детей с РАС могут быть как специфическими, присущими только данному расстройству, так и общими, которые характерны для задержки речевого развития. Представлены результаты исследования основных проявлений нарушений социально-коммуникативного развития у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.*

*Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие; дошкольный возраст; расстройства аутистического спектра; невербальная и коммуникативная компетентность.*

В настоящее время наблюдается тенденция к увеличению числа детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Это связано с тем, что за



последние годы значительно усилилось влияние неблагоприятных факторов, которые могут привести к повышению вероятности возникновения РАС у ребёнка, – это средовые факторы, от которых зависит здоровье матери и отца, протекание беременности и родов, особенности раннего развития ребенка, наследственные факторы и пр.

За последние четырнадцать лет количество детей с аутизмом выросло в 12 раз. Если в 2008 году на 150 детей приходился один случай аутизма, то в 2022 году по данным Всемирной организации по аутизму (World Autism Organisation), один случай аутизма приходится в среднем на 12 детей. Таким образом, сегодня в каждой группе сада и в каждом классе есть ребёнок или два с РАС. Проблемы коммуникативного характера возникают и между ребёнком с РАС и его родителями – ребёнок не может выразить свои мысли, отношения, переживания, чувства, а родители не могут его понять. В связи с этим актуальность проблемы коррекции социально-коммуникативной сферы детей с расстройством аутистического спектра в настоящее время возросла во много раз, так как с такими детьми работают уже не только педагоги-дефектологи, но и воспитатели, и учителя, и логопеды.

Расстройство аутистического спектра – это «расстройство нервно-психического развития, которое проявляется в трудностях социальной коммуникации и повторяющихся стереотипных ограниченных интересах, действиях и поведенческих актах» [1]. Исследователи отмечают, что у детей с РАС наблюдается значительное уменьшение объема серого вещества в затылочной и медиальной теменных областях головного мозга, именно в этих структурах происходит обработка зрительной информации – выражения глаз, лица партнера, посредством которой происходит эмоциональная регуляция.

Именно визуальный контакт и мимические движения являются важнейшим каналом передачи информации в коммуникативном процессе, посредством которого происходит понимание вербальных и невербальных инструкций, эмоциональная и поведенческая регуляция и саморегуляция личности. Затылочная и медиальная теменная области являются ключевыми структурами мозга, которые поражаются при РАС, искажение зрительной информации и недостаточно эффективная её обработка приводит к неспособности к эффективному общению и взаимодействию [5]. Поэтому нарушения социально-коммуникативного развития являются основными в картине нарушения психического развития детей с РАС.

Н.Я. Семаго и М.М. Семаго считают, что проблемы детей с расстройством аутистического спектра проявляются в нарушении процесса социальной адаптации и в трудностях межличностной коммуникации. Причем коммуникативные трудности являются базовыми и проявляются во всех вариантах аутистических расстройств [1].

В связи с этим дети с РАС не способны работать в группе сверстников или сотрудничать со взрослым. Они не проявляют эмпатии к сверстникам, не умеют делиться вещами, игрушками, сладостями, во время игры отнимают игрушки, дерутся. Пребывание такого ребёнка в детском коллективе ничего не меняет

в его поведении, у него практически не формируются навыки сотрудничества, поскольку ему «нечем сотрудничать», не сформированы физиологические основы коммуникации [2].

Выделяют следующие особенности социально-коммуникативного развития детей с РАС: состояние одиночества или недостаток социального взаимодействия, нарушения развития коммуникативной сферы, нарушения речи. Состояние одиночества детей с РАС является следствием сниженной способности к установлению контактов с другими, снижением способности к саморегуляции и самонастройке.

Поскольку дети с РАС не умеют общаться с другими, то они предпочитают находиться в своём обособленном внутреннем психическом мире, в котором чувствуют себя в безопасности. Тем не менее потребность в общении – одна из основных базовых потребностей человека, остаётся у таких детей неудовлетворённой, что накладывает отпечаток на весь ход психического развития личности.

Ещё один признак аутистического расстройства ребёнка – отклонения в речевом развитии, которые обусловлены нарушениями общения. Речь – социальное образование психики человека, которое осуществляет коммуникативную функцию. Но у детей с РАС речь выполняет только информативную функцию, дети не умеют выражать свои эмоциональные состояния при помощи языковых средств.

Особенности речевого развития детей с РАС могут быть как специфическими, присущими только данному расстройству, так и общими, которые характерны для задержки речевого развития. В зависимости от тяжести нарушений дети с РАС могут иметь следующие специфические особенности речевого развития: повторение слов и фраз за другими людьми (эхолалия); использование в речи слов и фраз-штампов; фонографичность и автономность речи; отсутствие в речи личных местоимений; отсутствие слов-обращений в речи; невозможность вести диалог; сложности в использовании неологизмов.

Из-за выделенных специфических особенностей речевого развития детей с РАС у них оказывается нереализованной потребность в общении с другими, имеют место серьезные дефициты в области коммуникации, что приводит к фрустрации и нежелательному ненормативному поведению [4]. Следовательно, нарушения речевого общения, неумение пользоваться речью как средством коммуникации приводят к неадекватному поведению ребёнка с РАС и нарушениям процесса социализации.

Чтобы специалисту-дефектологу эффективно сформулировать задачи по развитию коммуникации у ребенка с РАС, необходимо провести экспертную оценку его актуальных коммуникативных умений и навыков с тем, чтобы составить индивидуальную коррекционную программу по развитию дефицитных коммуникативных способностей.

С целью выявления специфических особенностей в коммуникативной сфере детей с РАС нами было проведено диагностическое исследование детей дошкольного возраста (4–6 лет). В исследовании приняло 15 дошкольников с

расстройством аутистического спектра и их родители в количестве 15 человек. Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 14 “Колокольчик”» г. Кулебаки Нижегородской области.

Для изучения уровня социально-коммуникативного развития респондентов применялись методы наблюдения, беседы, анкетирования, тестирования и психодиагностические методики:

1. Анкета для родителей (К.С. Лебединской, О.С. Никольской). Цель – выявить уровень развития аутистического расстройства у ребёнка по его поведенческим реакциям по результатам наблюдения родителей.

2. Методика «Параметры наблюдений за ребенком с аутизмом в процессе коррекции и их оценка» (И.И. Мамайчук). Цель – выявить уровень проявления эмоционально-коммуникативных особенностей ребёнка с РАС.

3. Методика «Ступени функционально-эмоционального развития» (С. Гринспен, С. Уидер). Цель – выявить уровень развития социальной активности, способности к формированию привязанности, способности к взаимодействию, развитию эмоциональной сферы.

4. Диагностическое задание «Парное обусловливание». Цель – выявить уровень потребности во взаимодействии и мотивации общения.

По результатам психодиагностики было обнаружено, что большинство дошкольников, которые приняли участие в нашем исследовании, показали низкий, очень низкий и критический уровни развития коммуникативных навыков. Это выражается в том, что их речь обеднена, свои просьбы они выражают одним словом или просто жестом, у них не развита мотивация к коммуникации, их речь информативна, в ней преобладают существительные и глаголы, но отсутствуют прилагательные, речь монологична, т.е. дети не могут вести диалог и отвечать на вопросы. Свои просьбы респонденты формулируют одним словом, имеют узкий репертуар мотивационных стимулов, зависимы от подсказок со стороны взрослого.

В ходе наблюдения было обнаружено, что большинство детей с РАС не реагировали на присутствие сверстников и взрослых, не применяли невербальные средства общения. Такие дети при неразвитой речи не смогли выразить просьбу невербально адекватным способом: не использовали указательный жест или показывали на желаемый предмет рукой взрослого; более старшие дети замещали просьбу капризами, требовательным криком, аффективными вспышками; ни один ребенок из обследованных не использовал систему альтернативной коммуникации.

Большинство детей с РАС в ходе психодиагностического включенного наблюдения не проявляли взаимности во взаимодействии, не реагировали на появление взрослого, избегали взаимодействия со взрослыми и детьми, демонстрировали отказ от коммуникации. Результаты консультативной беседы и анкетирования родителей показали, что взрослые при взаимодействии с детьми с РАС испытывают огромные сложности в понимании мотивов их поведения.

Проведенное нами исследование, направленное на изучение особенностей социально-коммуникативного развития дошкольников с расстройствами

аутистического спектра, показало, что расстройство аутистического спектра – это специфическое расстройство психики, при котором ярко выражена неспособность личности вступать в контакт с окружающими. Основными проявлениями нарушений этой группы у детей является сниженная способность использовать зрительный контакт, мимику, жестикуляцию и позу для организации и регуляции межличностного взаимодействия, сниженная способность поддерживать взаимодействие и отсутствие заинтересованности в общении со взрослыми и сверстниками.

Нарушения аутистического спектра зачастую проявляются в недостаточной реакции на обращенную к ребенку речь и отсутствующей реакции на имя, в неспособности удерживать длительное время внимание, низком интересе к совместным играм. Необходимо создать специальную систему коррекционной психолого-педагогической работы, направленной на развитие речи как средства вербального общения, коммуникативных умений и навыков.

### Литература

1. Бородина Л.Г., Семаго Н.Я., Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития: Варианты аутистических расстройств. – М.: Генезис, 2020. – 368 с.
2. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. – М.: Теревинф, 2016. – 512 с.
3. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. – СПб.: СЕ-АНС, 2020.
4. Сахьянова С.В. Развитие коммуникации у детей с РАС (расстройство аутистического спектра). Методические рекомендации. – Иркутск: ГАУ ЦППМиСП, 2021. – 39 с.
5. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – М.: ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.

### PROBLEMS OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DIFFICULTIES IN COMMUNICATION

*E.G. Patrikeyeva*

*The article deals with the problems of social and communicative development of preschool children with autism spectrum disorder; highlights and describes the features of the social and communicative development of children with communication difficulties. It is emphasized that the features of the speech development of children with ASD can be both specific, inherent only to this disorder, and general, which are characteristic of delayed speech development. The results of a study of the main manifestations of disorders of social and communicative development in preschool children with autism spectrum disorder are presented.*

*Keywords: socio-communicative development; preschool age; autism spectrum disorder; non-verbal and verbal communication.*

# **ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНОГО ПОСОБИЯ «ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ ГОРОДОК ЗВУЧАЛКА»**

***Н.Н. Лихачева***

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ  
старший преподаватель; e-mail: natalylixahova@yandex.ru  
Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье представлен опыт использования авторского интерактивного пособия «Логопедический городок Звучалка» по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с речевыми нарушениями. Раскрыты цели, задачи и представлены разделы интерактивного пособия. Предложена поэтапная работа над фонематическими процессами с использованием занимательных упражнений интерактивного пособия.*

*Ключевые слова: старшие дошкольники с речевыми нарушениями; интерактивное пособие «Логопедический городок Звучалка»; игровые приемы работы по формированию фонематических процессов.*

За последние годы увеличилось количество детей дошкольного возраста, имеющих речевое недоразвитие, при котором оказываются несформированными основные компоненты языковой системы: фонетико-фонематический, лексический, грамматический.

Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Т.А. Ткаченко и др. ведущее место в коррекции недоразвития речи отводят формированию фонематических процессов, которые положительно влияют на преодоление фонетических дефектов, слоговой структуры слова [1; 2]. Впоследствии это предупреждает возникновение нарушений письменной речи. Работая над развитием фонематических категорий, дети лучше усваивают грамматические формы слов: окончания, приставки, суффиксы. На основе сформированного фонематического восприятия осуществляется становление звуко-слогового анализа, без которого дошкольники в дальнейшем не овладеют навыками грамотного осмысленного чтения.

Процесс коррекции нарушенных функций, заключающийся в многократном повторении одного и того же материала, вызывает у детей с патологией речи утомление и пресыщение однообразной деятельностью. Компьютерные продукты помогают оживить этот процесс за счёт динамичности изображения, использования анимированных изображений, внесения элементов игры.

В связи с вышесказанным необходимо создать авторскую систему работы, направленную на формирование фонематических процессов у старших дошкольников с нарушениями речи.

В статье представлен опыт работы по формированию фонематических категорий у детей, имеющих речевые нарушения, с использованием авторского интерактивного пособия «Логопедический городок Звучалка». Пособие позволяет:

– в увлекательной игровой форме познакомить детей с понятиями «фонематический слух», «звук», «звуковой анализ», «звуковой синтез», «слог», «ударение»;

– скорректировать нарушения фонематических процессов с учетом возрастных и типологических особенностей детей;

– развивать пространственно-зрительное восприятие, память, внимание, элементы абстрактно-логического мышления, способность ориентироваться на игровом поле компьютера;

– улучшить качество обучения через многообразие игровых упражнений.

Интерактивное пособие представлено системой взаимосвязанных заданий и условно поделено на три раздела «Улица Слышарики», «Улица Звуковая карусель», «Улица Калейдоскоп звуков», в которых отражена поэтапная работа над фонематическими процессами: фонематическим слухом, фонематическим восприятием, фонематическими представлениями.

В состав пособия входят презентации, сконструированные на основе авторских дидактических игр, расположенных по принципу от простого к сложному. Мобильность компьютерной презентации дает возможность внести необходимые изменения в ее содержание за несколько минут, учитывая уровень развития ребенка с нарушением речи.

В разделе «Улица Слышарики» с детьми отрабатывается навык узнавания неречевых звуков, умение различать одинаковые звуки, сочетания слов и фраз с учетом следующих голосовых характеристик: высоты, силы, тембра.

Раздел «Улица Звуковая карусель» посвящен следующим этапам системной работы по развитию фонематических компонентов: различию слов, близких по звуковому составу, дифференциации фонетических единиц и слогов.

С помощью игровых упражнений раздела «Улица Калейдоскоп звуков» у дошкольников отрабатываются навыки звуко-слогового анализа и синтеза.

Рассмотрим варианты игровых упражнений, иллюстрирующих содержание работы по формированию фонематических процессов у детей с нарушениями речи посредством интерактивного пособия.

На начальном этапе работы дети в увлекательной и занимательной форме знакомятся с понятием «звук», учатся узнавать и различать неречевые звуки окружающего мира. В игре «Будь внимателен» ребенок должен сказать, какой предмет (пылесос, молоток, звонок и т.д.) издает звук и выбрать его среди остальных. Затем дети учатся воспринимать на слух звуки музыкальных инструментов: барабана, дудочки, пианино, скрипки, гитары и пр. В игре «Подуй на шарик» дошкольники дифференцируют длительность звучания неречевых звуков.

В зависимости от возраста ребенка и уровня развития слухового восприятия продолжительность этого этапа может быть различной.

На следующем этапе дети учатся узнавать и различать звукокомплексы и слова по высоте, силе, тембру голоса. С помощью игры «Мама и детеныш» отрабатывается навык дифференциации звукоподражаний по высоте. Для различения звуков по силе голоса проводится игра «Где летит самолет?» Отработка

навыка владения громким и тихим голосом происходит в играх «Певица», «Турист» и т.д.

В ходе занятий с использованием интерактивного пособия дошкольники учатся различать слова, близкие по звуковому составу; находить похожие по звучанию слова из двух, трех, четырех картинок; соотносить рифмующееся слово с картинкой; различать ритмические рисунки; подбирать парное слово, отличающееся от данного одним звуком. Решить данные задачи помогают флеш-игры «Рифмушки», «Подбери картинку к паре». Детям нравится игра «Доскажи словечко», в которой нужно закончить стихотворную строчку, подобрать рифмующееся слово, подходящее по смыслу.

На этапе дифференциации слогов дети воспроизводят слоговой ряд со сменой ударного слога, с общим согласным и разными гласными звуками, с общим гласным и разными согласными звуками, с оппозиционными согласными звуками, с наращиванием стечения согласных звуков.

На этапе дифференциации фонем дети учатся выделять гласные/согласные звуки из ряда других звуков, различать их на слух.

Работа на этапе формирования навыков звуко-слогового анализа и синтеза начинается с определения наличия гласного звука в слове. Детям предлагается: найти лишнюю картинку по первому звуку; выделить первый и последний гласный звук в слове, гласный звук из середины слова; подобрать слова с данным звуком; определить место гласного звука на звуковой линейке.

Практическое усвоение гласных звуков осуществляется в флеш-игре «Угадай первый звук». Детям предлагается выделить первый гласный звук из названия четырех картинок и закрыть перфокартой лишнюю картинку.

При работе над согласными звуками детям предлагается: определить наличие согласного звука в слове; выделить согласный звук из начала, середины и конца слова; подобрать слова с данным звуком; определить место согласного звука на звуковой линейке; дифференцировать согласные звуки по твёрдости-мягкости, глухости-звонкости.

С интересом дети выполняют задания флеш-игры «Звуковой лабиринт»: необходимо отыскать нужную картинку по ключу и назвать первый и последний согласный звук. Дифференциации согласных звуков посвящены игровые упражнения «Цветное лото», «Звуковые ёлочки», «Домики» и т.д.

В интерактивном пособии представлены разнообразные упражнения для отработки звукового состава слова. Дети учатся подбирать слова к соответствующей графической схеме и, наоборот, определять количество звуков в слове; собирать слово по первым, вторым и т.д. звукам слов; выбирать гласные (согласные) буквы, из которых состоит слово; составлять и подбирать звуковые схемы слов; проводить анализ и синтез слогов и слов; преобразовывать слоги, слова путем изменения одного звука. Игры «Друг за другом», «Подбери картинку к схеме», «Звёздное небо», «Кого позовут в гости» направлены на закрепление знаний о звуковом составе слова.

Работая над слоговым составом слова, дети рисуют столько капелек, снежинок, пуговок, горошин, сколько в слове слогов; определяют количество

слогов в слове; составляют и подбирают слоговые схемы; преобразуют слова путем изменения одного слога; выделяют ударный слог и определяют его место в слове. Для закрепления умения определять количество слогов в словах, совершенствования умения подбирать слова, сходные по слоговому составу; развития слогового анализа применяются игры «Строители», «Вазы и цветы», «На болоте», «Найди дорожку к своему окошку», «Тучка и зонтик» и др. Совершенствованию умения выделять ударный слог и определять его место в слове посвящена флеш-игра «Облака».

Интерактивное пособие насыщено занимательными упражнениями, лабиринтами, ребусами, шарадами, загадками, логическими задачами, упражнениями на смекалку, направленными на формирование фонематических процессов.

Предложенные в пособии задания не повторяются, а нарастают по мере усложнения.

Использование флеш-игр, представленных в интерактивном пособии «Логопедический городок Звучалка», помогает детям с нарушениями речи сформировать фонематический слух, овладеть навыками звукового анализа и синтеза, что является базой для развития правильного произношения, восприятия и различения грамматических категорий.

Благодаря динамичной смене изображений на слайдах, умеренному применению спецэффектов, у старших дошкольников быстрее корректируются нарушенные психические функции, развивается речемыслительная и познавательная деятельности.

#### **Литература**

1. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2006. – 703 с.
2. Ткаченко Т.А. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап: пособие для логопеда. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. – 112 с.

#### **FORMATION OF PHONEMIC PROCESSES IN OLDER PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS USING AN INTERACTIVE MANUAL «SPEECH THERAPY TOWN ZVONALKA»**

*N.N. Likhacheva*

*The article presents the experience of using the author's interactive manual «Speech Therapy town Zvonalka» on the formation of phonemic processes in older preschoolers with speech disorders. The goals, objectives and sections of the interactive manual are disclosed. A step-by-step work on phonemic processes using entertaining exercises of an interactive manual is proposed.*

*Keywords: senior preschoolers with speech disorders; interactive manual «Speech therapy town Zvonalka»; game techniques for the formation of phonemic processes.*



**ПРАКТИКА  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ  
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОВЗ**

***Е.В. Зайцева<sup>1</sup>, Е.С. Москвина<sup>2</sup>, И.И. Красильникова<sup>3</sup>***

ГБОУ Республики Марий Эл «Школа №1 г. Йошкар-Олы»

<sup>1</sup>педагог-психолог; email: zeva78@inbox.ru

<sup>2</sup>логопед-дефектолог; <sup>3</sup>педагог-психолог, учитель-дефектолог

Россия, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

*В статье обобщены и представлены основные направления работы специалистов психолого-медико-педагогического консилиума школы (ПМПк) по сопровождению детей с интеллектуальными нарушениями. Предложены коррекционные мероприятия, направленные на преодоление выявленных нарушений, и показаны формы взаимодействия специалистов: психолога, учителя-дефектолога, логопеда.*

*Ключевые слова: консилиум; механизм; сопровождение; подход; сотрудничество; результативность.*

Механизм психолого-педагогического сопровождения основывается на эмоциональном восприятии ребенком жизни, поскольку «не знания, а эмоции составляют ядро человеческой личности» (А. Запорожец). О психологическом и психическом здоровье можно говорить лишь в том случае, если ребенок хочет учиться, может и умеет учиться. Ему легко, хорошо, комфортно и интересно в школе. Он верит в собственные силы, в поддержку и соучастие со стороны взрослых (педагогов и родителей). У него есть коммуникативная потребность и коммуникативное намерение, инициативность, стремление к познанию способов общения друг с другом. Психиатры и психологи утверждают, что нереализованные потребности вступают в конфликт с психикой ребенка. Клетки коры головного мозга младшего школьника обладают еще относительно низкими функциональными возможностями (М. Безруких). Потому интенсивная умственная деятельность часто приводит к их истощению. Нельзя забывать также, что этот возраст наиболее чувствителен к любым неблагоприятным воздействиям. Если школьные успехи даются ценой большого напряжения, то у ребенка положительная учебная мотивация, так необходимая ему в процессе обучения, не сформируется вовсе. А ограничение во времени, жесткость контрольно-оценочных установок учителя, чрезмерная активизация соревновательных мотивов, постоянные неудачи и упреки в несостоятельности разрушают здоровье ребенка, которое коррелирует с успешностью обучения. Поэтому суть психолого-педагогического сопровождения – помочь ребенку поверить в свои силы, научить быть успешным, сформировать речевую мотивацию и потребность в общении с окружающими, учить прислушиваться к своим собственным мыслям и чувствам; дать почувствовать, что в него верят, что все у него получится. Такова наша задача.

В психолого-педагогическом сопровождении в рамках учебного учреждения особенно нуждаются дети с ментальными и речевыми нарушениями.

Консилиумный способ деятельности специалистов (психолога, дефектолога и логопеда) позволяет нам организовать педагогическую работу с учетом выявленных у ребенка проблем, выбрать оптимальные формы индивидуального подхода к нему; «создать дорожную карту» и организовать дальнейшее сопровождение (Семаго Н.Я., Семаго М.М.). Каждый специалист консилиума в рамках своей компетенции обследует состояние и развитие ребенка на момент поступления в наше образовательное учреждение и прогнозирует возможности его дальнейшего воспитания и обучения.

Так, на предварительном этапе диагностики мы изучаем всю документацию (медицинскую и педагогическую) на вновь поступивших детей. Это позволяет нам собрать подробные анамнестические данные. Анализ документации (амбулаторные карты, заключения ПМПК, личные дела учащихся) дает оценку «позитивного здоровья» каждого ученика, условий его жизни с момента рождения до поступления в школу, позволяет оценить его социальное окружение и обратить серьезное внимание на процессы (этапы) становления ребенка. У всех исследуемых нами детей пренатальный, перинатальный, постнатальный периоды протекали с различными отклонениями. Это и тяжелые токсикозы беременности, инфекции, интоксикации, в том числе лекарственными препаратами, хронические заболевания матери, злоупотребление алкоголем, наркотиками во время беременности, патология родов, травмы, перенесенные в раннем возрасте. В анамнезе ставится нозологический диагноз: органическое поражение центральной нервной системы, повлекшее снижение интеллекта, системное недоразвитие речевых процессов и психомоторного развития. В дальнейшем, опираясь на данные анамнестического анализа, на результаты диагностического обследования и наблюдения за ребенком, мы ведем просветительскую и консультационную работу с родителями и педагогами школы, реализуем коррекционно-развивающую работу как в ситуации развития ребёнка в целом, так и в рамках образования (как школьного компонента, так и внеурочной работы).

Для того чтобы понять, что происходит с нашим подопечным, нужно посмотреть на него всерьез. Диагностика должна быть гибкой. Наблюдение – непрерывным. Так создается среда комфортности, столь необходимая для дальнейшего, по возможности успешного и результативного обучения и развития в школе.

Речь идет о психологическом сопровождении всех процессов, связанных с развитием наших учеников. Именно психолог является наиболее «ярким» защитником прав ребенка. (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго), возлагает на себя функцию организатора и координатора всего сопровождения в целом. Дальнейшее обстоятельное обследование каждого поступившего в нашу школу всеми специалистами консилиума и скрупулезный индивидуальный подход, так сказать «стереоскопическое видение ребенка», позволяет нам:

- определить особенности его высших психических функций;
- сказать об уровне речевого развития, возможности усвоения учебного материала и большого числа различных психологических особенностей: уровень психомоторного тонуса, повышенную или пониженную активность,

астению; повышенную эмоциональную лабильность или, напротив, ригидность; тревожность как личностную черту и тревогу как состояние на момент обследования; страхи; депрессивные тенденции;

- выявить особенности реакции на стресс; агрессивность (с возможностью дифференцировать такие её формы как физическая и вербальная агрессия, защитная агрессия, невротическая агрессия); экстравертность или, напротив, интровертность; демонстративность; неудовлетворённость потребности в общении; аутизацию, избегание общения; степень социализированности; антисоциальные тенденции);

- позволяет рекомендовать способы и приемы коррекции, обозначить индивидуальный образовательный маршрут и приступить к реализации комплексной психолого-педагогической составляющей коррекционно-развивающей работы.

Одним из важных показателей состояния высших психических функций у детей с ментальными и речевыми нарушениями является мнестическая деятельность (и как средство перевода внешних знаков во внутренние опоры в виде образов и слов внутренней речи, и как важное звено в переработке запоминаемого материала). Наиболее интересны, на наш взгляд, методики, предложенные А.Р. Лурия (нейропсихологическая методика исследования состояния слухоречевой и зрительной памяти, тесты на выявление доминантности полушарий головного мозга) в том отношении, что в них сближаются психологический и клинический аспекты диагностического обследования.

Нами обследовались вновь поступившие дети младшего школьного возраста с целью определения основных направлений корригирующих мероприятий в каждом конкретном случае. Для 90% обследованных характерно нарушение зрительно-пространственной организации движений. Дети не могут воспроизвести пространственное расположение руки, путают левую и правую стороны. Ориентировка в пространстве недостаточно дифференцирована. Для выполнения заданий требуется активная помощь со стороны специалиста. Затруднения вызывают понятия «до» и «после», «из-за», «из-под», «между». Большинство детей не называют основные геометрические фигуры и их размер (большой, маленький). Для выполнения заданий требуется стимулирующая помощь со стороны специалиста. Задания на исследование временного восприятия (части суток, времена года, дни недели) чаще всего не выполняются.

Подробнее остановимся на конструктивном праксисе. Задание 1 – сложить разрезные картинки (разной конфигурации разреза): из 2, 3, 4 фрагментов. Обследуемые дети справляются с более лёгкими заданиями (разрезные картинки из 2 фрагментов), но даже для выполнения этих заданий требуется демонстрация образца. Задание 2 – нарисовать без образца домик, ромашку, ёлочку. Правильного изображения этих предметов нет ни у кого. Задания выполняются с отсутствием каких-либо деталей. Задание 3 – нарисовать человека. Инструкция: «Здесь (показывают ребёнку) нарисуй человека. Так, как сможешь». Больше никаких пояснений, помощи или привлечения внимания к ошибкам и недостаткам рисунка не допускается.

Оценка результатов:

5 баллов – нарисованная фигура имеет голову и все части лица, туловище, конечности, детали одежды. На голове есть волосы (возможно, они закрыты кепкой или шляпой). Руки заканчиваются пятипалой кистью. Ноги отогнуты;

4 балла – отсутствие незначительных деталей рисунка;

3 балла – фигура имеет голову, туловище, конечности. Руки и ноги нарисованы двумя линиями (объёмные). Допускается отсутствие шеи, волос, ушей, пальцев и ступней;

2 балла – примитивный рисунок с головой и туловищем. Каждая конечность (достаточно одной пары) нарисована только одной линией;

1 балл – отсутствует чёткое изображение туловища или обеих пар конечностей («головоног»). Каракули.

Вывод: у большинства учащихся – примитивный рисунок с головой и туловищем.

Выполнение простых инструкций: «Сожми мою руку», «Пройдись по комнате», «Попрыгай на одной ноге», «Покажи мою правую руку», «Покажи мою левую руку» выполняются «зеркально» и характерно явление истощения. Анализ выполненных заданий обучающимися на определение уровня развития слухоречевой памяти свидетельствуют о неравномерности в процессе воспроизведения предложенных слов, единичных включениях близких по смыслу слов и непосредственном воспроизведении от 3 до 5 слов.

Речь у большинства обучающихся с грубыми вербальными заменами, усечением слоговой структуры слова. При назывании действия идёт замена на предмет (вместо «копает» – «пата» – лопата) и при назывании предмета идёт замена на действие (вместо «кровать» – «пать» – спать). Пересказ по сюжетной картинке самостоятельно не удаётся, необходима помощь в виде наводящих вопросов; кроме бедности словарного запаса и аграмматизмов в речи присутствуют антиципации и персеверации, которые свидетельствуют о грубом нарушении слоговой структуры слова.

Исследования запоминания связного текста показало, что дословного подробного пересказа, как правило, у детей нет. По наводящим вопросам воспроизводят текст – 23%, а не в состоянии справиться с заданием – 40,5%. В пересказах прослушанного (прочитанного ребёнком) текста часто встречаются привнесения. Изучение материалов обследования показывает недостаточность всех уровней мыслительной деятельности: затруднено решение простейших практических задач; значительные затруднения вызывают задания на наглядно-образное мышление.

Наибольшую сложность представляют упражнения, требующие от учащихся словесно-логического мышления. Отмечается стереотипность мышления и низкий уровень развития памяти. Обычно пользуются непреднамеренным запоминанием: запоминают то, что привлекает внимание и кажется интересным. Легче воспринимаются отдельные детали, упускается при этом основное, значимое. Восприятие замедленное, отличается недифференцированностью. Рассматривая предмет, дети видят его в общих чертах, не замечая специфических

особенностей. Графические навыки чаще не сформированы. После обучающего эксперимента большинство заданий выполняется самостоятельно, но с нарушением плавности движений и отрывом карандаша от бумаги.

Таким образом, результаты нашего многолетнего наблюдения и исследования свидетельствуют о необходимости учитывать оценки функциональных межполушарных связей в коре головного мозга при коррекционной работе с данной категорией обучающихся. Одним из условий развития ребенка и формирования его личности является сохранность тонких физиологических механизмов мозговой деятельности. Формирование мозговых систем возможно лишь при условии специально организуемой активной деятельности ребенка во внешней среде. Дети с ментальными и речевыми нарушениями нуждаются в мягких и гибких формах коррекции, компенсации и реабилитации. К старшим классам у большинства школьников происходит коррекция нарушений сенсорно-перцептивного и моторного уровня; частичное, а в некоторых случаях и полное устранение дефектов фонетической стороны речи. В то же время семантический и языковой уровень желаемых результатов не достигает.

Главная цель нашей совместной работы – достижение реального успеха, который продвинет ребенка в учебной деятельности. Эффективны методы ритмико-психомоторной, цвето-, психоэстетотерапии, сказкотерапии, методика управляемой игры. Так, рецептивные игры развивают функции отдельных анализаторов, конструктивные имеют огромное значение в формировании пространственных представлений, двигательные игры на занятиях поддерживают запас «адаптационной энергии» (Г. Селье) – тех ресурсов, которые помогают противостоять стрессовым ситуациям, повышают тонус коры головного мозга и вызывают положительные эмоции. В коррекционной работе можно также использовать кинезиологию – «гимнастику мозга», по П. Дениссону, серию быстрых, наполненных энергией действий, которые бросают вызов любой блокировке в обучении, интегрируют и усиливают связи между двумя полушариями, в частности – передними долями, развивают их, что позволит контролировать саморегуляцию, улучшить память и концентрацию внимания. Важна многоканальность предъявления и закрепления материала: ребенок использует удобный для него канал получения и хранения информации, опираясь на сильное звено своей функциональной системы. Например, если у ребенка страдает фонематическое восприятие, то целесообразно стимулировать в процессе письма опору на проговаривание, что позволяет компенсировать неполноценность слуховых фонематических образов.

В результате обучения материал из кратковременной памяти переходит в долговременную. Важно учитывать закономерности угасания следа. Сначала должно быть частое его подкрепление, а затем все более редкое. Полимодальный след сохраняется лучше, когда одновременно запоминается и зрительный, и слуховой, и двигательный, и тактильный образы. Если ребенок испытывает трудности на этапе вхождения в деятельность, особенно при знакомстве с новым материалом, рекомендуется давать четкую установку до начала работы,

включать полимодальные модели обучения: сочетание показа (визуальная модальность) с последующим объяснением (слуховая модальность).

Дифференцированно следует подходить и к детям с различным когнитивным стилем (импульсивным или рефлексивным). Несовпадение индивидуального когнитивного стиля ребенка, функциональной асимметрии полушарий головного мозга и метода усвоения – причина нарушения всех сторон речи у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Мы учитываем аналитический или синтетический тип восприятия и усвоения информации доминирует у ребенка. Если доминирует аналитический тип, то материал лучше усваивается по элементам с последующим синтезом. Для таких детей адекватен аналитико-синтетический метод обучения. При синтетическом типе восприятия легче дети усваивают новое сначала глобально, как целостный образ, а потом постепенно вычлняют отдельные элементы и детали. В этом случае, например, буквы лучше запоминаются по общему очертанию, а не как сумма графических элементов. Чтение легче усваивается глобально или полуглобально. Таковы некоторые мягкие формы адекватной коррекционной помощи детям.

А сейчас о главном. Ребенок – человек маленький и беззащитный. Мир, в который он попадает, заставляет его испытывать множество страхов и тревог. Пережить их может помочь только взрослый. Его мудрая, тактичная поддержка и защита. При отсутствии эмоциональной связи со значимыми для него людьми у него появляется беспокойство. Ребенок становится уязвимым, уверенным, что весь остальной мир его отвергнет. Существует прямая зависимость его психологического здоровья от психологической поддержки. Дети, имеющие в семье и школе такую поддержку, лучше развиваются, легче переносят стрессовые состояния. С помощью психологической поддержки можно влиять на эмоциональный мир ребенка, закреплять положительные переживания.

Необходимо позитивное стимулирование, авансирование успеха, частичная оценка результатов, доброжелательный тон в общении, щадящие приемы и безусловное принятие ребенка. Сочувствие и сопереживание должны сопровождать каждое слово, жест педагогов, специалистов, работающих с данной категорией обучающихся, и, конечно же, родителей в момент психологической поддержки. Такой консилиумный подход позволяет нам учесть все проблемы, выявленные у ребенка в ходе специального обследования, выбрать формы индивидуального подхода к нему в процессе дальнейшего обучения, таким образом развить у учеников положительную познавательную мотивацию к обучению.

Следует особо отметить, что любая работа специалистов консилиума школы осуществляется при постоянном взаимодействии с учителями, родителями (индивидуально и в группе); при тесном сотрудничестве с другими внешними специалистами. Оформляется необходимая документация: психологическое и логопедическое заключение на каждого обучающегося, речевая карта, карты динамического наблюдения. Карта динамического наблюдения ребенка включает в себя направления работы учителя – дефектолога, логопеда, педагога-

психолога. Педагоги фиксируют количество проведённых индивидуальных и групповых занятий за прошедший период. Отражают результативность.

В заключение отметим, что все обследования и последующая работа специалистов проводилась с согласия родителей ребенка, а в большинстве случаев – в присутствии родителей обучающихся.

### Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

2. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 № 27/901-6 О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения.

3. Балашова Е.Ю., Ковязина М.С. Нейропсихологическая диагностика. – М.: Генезис, 2010.

4. Волкова Г.А. Психолого-логопедическое обследование детей с нарушениями речи. – СПб.: Сайма, 1993.

5. Копытин А.И. Психодиагностика в арт-терапии. – СПб.: Речь, 2014.

6. Рон Лиф Джон Макэкен. Идёт работа. – М., 2016.

7. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: Аркти, 2000.

8. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002.

9. Психология образования: педагог-психолог в мире школы: статьи и материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции 25–26 апреля 2017 г. – М., 2017.

10. Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия Specific Language Impairment in Children: Assessment & Intervention Outcomes: Методический сборник по материалам Международного симпозиума, 23–26 августа 2018 г. / под общ. ред. А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.Л. Черкасовой. – М.: Логомаг, 2018.

### THE PRACTICE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

*E.V. Zaitseva, E.S. Moskvina, I.I. Krasilnikova*

*The article summarizes and presents the main areas of work of specialists of the psychological, medical and pedagogical council of the school (PMPc) on the support of children with intellectual disabilities. Corrective measures aimed at overcoming the identified violations are proposed, and the forms of interaction of specialists are shown: a psychologist, a teacher – defectologist, a speech therapist.*

*Keywords: consultation; mechanism; support; approach; cooperation; effectiveness.*

# ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ОТДЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ АДАПТИРОВАННУЮ ОСНОВНУЮ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ

*Е.В. Мишина*

Государственное казенное общеобразовательное учреждение  
«Коррекционная школа № 8», педагог-психолог; e-mail: el.vl.mishina@yandex.ru  
Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*Статья представляет результаты обобщения опыта работы педагога-психолога коррекционной школы по построению и реализации психологического сопровождения участников образовательных отношений, предлагает характеристику основных направлений и содержания программы психологического сопровождения, отражает наиболее эффективные формы ее реализации.*

*Ключевые слова: отдельная образовательная организация; адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП); участники образовательных отношений; дети с ОВЗ; обучающиеся с интеллектуальными нарушениями; педагог-психолог; педагоги; родители (законные представители); программа психологического сопровождения.*

В последнее время в системе специального образования складывается особая культура поддержки и помощи ребенку с ОВЗ и его семье. Это индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение, которое направлено на оказание комплексной помощи в решении задач обучения, развития и социализации учащихся с интеллектуальными нарушениями. Коррекционная школа в данный момент – это отдельная образовательная организация, реализующая адаптированную основную общеобразовательную программу (АООП) для обучающихся с умственной отсталостью.

Организация работы педагога-психолога по обеспечению качественного индивидуального сопровождения образовательных субъектов коррекционной школы осуществляется в соответствии с нормативно-правовыми документами федерального, регионального и институционального уровня. Основные локальные акты школы – это адаптированная основная общеобразовательная программа, положение об организации психолого-педагогического сопровождения учащихся.

Целью психологического сопровождения участников образовательных отношений является создание социальной ситуации развития, соответствующей психофизическим особенностям и возможностям обучающихся с интеллектуальными нарушениями, обеспечивающей психологические условия для успешного обучения и развития личности обучающихся, сохранения и укрепления психологического здоровья детей, родителей (законных представителей), педагогических работников и других участников образовательного процесса.

Программа психологического сопровождения разработана педагогом-психологом на основе требований стандарта, с учетом специфики



образовательной деятельности, возможностей и традиций учреждения, включает целевой, содержательный и организационный разделы, конкретизирующие соответствующие разделы школьной программы коррекционной работы. Целевой раздел программы представляет собой пояснительную записку с описанием концептуальных основ психологического сопровождения детей с ОВЗ и объектов сопровождения, содержит анализ оснований для организации индивидуального психологического сопровождения, описывает планируемые результаты реализации программы. Содержательный раздел включает три блока работы педагога-психолога. Это диагностико-развивающая работа с учащимися, организационно-методическая работа с педагогами и информационно-просветительская работа с родителями. Организационный раздел отражает особенности реализации плана психологического сопровождения, проведения мониторинга индивидуального развития учащихся.

Комплексное психологическое сопровождение охватывает всех участников образовательных отношений: обучающиеся, родители (законные представители), педагоги, каждый из которых имеет свои специфические особенности.

В связи с этим программа учитывает нозологические, возрастные и индивидуальные особенности детей, их особые образовательные потребности. Объектами сопровождения становятся разнообразные категории учащихся. Это обучающиеся с ОВЗ, дети-инвалиды, обучающиеся в ситуации изменившихся образовательных условий, с низким уровнем психосоциальной зрелости и нарушениями эмоционально-личностного развития, с выраженными проблемами развития, обучающиеся на дому, обучающиеся, осваивающие СИПР, дети и подростки группы поведенческого риска, из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. В связи с тем, что контингент учащихся с ОВЗ неоднородный, сопровождение организуется в коллективной, групповой и/или индивидуальной форме.

Педагоги в профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ постоянно сталкиваются с ситуациями высокого напряжения, энергетических затрат, расходования внутренних ресурсов, что провоцирует развитие хронического стресса, синдрома эмоционального выгорания, приводит к личностным и профессиональным деформациям. Внешнее сдерживание и внутреннее подавление чувств усиливает эмоциональное напряжение, негативно сказывается на психосоматическом здоровье педагога. Программа сопровождения предполагает проведение систематической работы с педагогическим коллективом по развитию самосознания и механизмов саморазвития, по формированию профессиональной рефлексии и оптимизации психологического климата.

Обязательным субъектом психологического сопровождения являются родители обучающихся, так как наличие в семье ребенка с ОВЗ является психотравмирующим фактором для всех ее членов. Такие семьи больше других подвержены конфликтам и распаду. Все родители обучающихся находятся в одной из трех фаз проживания стрессового состояния: 1 фаза – шок и растерянность родителей, чувство вины и собственной неполноценности, беспомощность, страх, агрессия, отрицание, поиск виноватого, негативное отношение к ребенку,

2 фаза – неадекватное отношение родителей к дефекту, а чуть позже его частичное осознание, 3 фаза – социально-психологическая адаптация всех членов семьи, когда происходит принятие ситуации, поиск помощи у специалистов, построение жизни с учетом особенностей и потребностей ребенка. В этом направлении программа предусматривает работу с родителями по повышению уровня психологической грамотности, по принятию своего ребенка и построению продуктивного взаимодействия с ним, по оказанию психологической поддержки семье с ребенком с ОВЗ.

В соответствии с программой, психологическое сопровождение участников образовательных отношений осуществляется поэтапно.

Первый блок программы психологического сопровождения – диагностико-развивающая работа психолога с обучающимися. Основой для определения уровня актуального развития обучающихся, профилактики трудностей в развитии, обучении, поведении, для проектирования и своевременной корректировки образовательного маршрута, осуществления мониторинга индивидуального развития и результативности психологического сопровождения является психологическая диагностика. Диагностический инструментарий включает стандартизованные и нестандартные методики. Основными при патопсихологическом обследовании являются нестандартные методы исследования – экспериментально-психологические методики, стандартизованные методики используются в качестве дополнительных. Методики подбираются в зависимости от цели и задач исследования, поэтому направлены на выявление вида нарушения психических процессов, на определение зоны актуального развития ребенка для построения коррекционной программы, адекватной его возможностям, на отслеживание динамики индивидуального развития и уровня компенсации дефекта. На современном этапе информатизации образовательного процесса активно используются профессиональные психологические тесты в компьютерной версии конструкторов ИМАТОН и Effekton Studio.

Результаты психологической диагностики – опросные листы и бланки – хранятся у педагога-психолога, аналитическая информация по результатам диагностических исследований отражается в заключениях и обобщается по направлениям диагностической работы. Учет психодиагностических мероприятий осуществляется в журнале учета деятельности педагога-психолога, имеющем номенклатурный номер. По итогам диагностических мероприятий с обучающимися оформляются карты психологического сопровождения, карты оценки психологического статуса детей, заключения по результатам социометрии учебных коллективов, планы мероприятий по реализации ИПРА детей-инвалидов, психологические представления для организации сопровождения и подготовки рекомендаций для педагогов и родителей.

Результаты психологического обследования педагог-психолог фиксирует в коллегиальном представлении на ребенка и на заседании школьного психолого-педагогического консилиума участвует в составлении комплексного плана индивидуального психолого-педагогического сопровождения обучающегося на текущий учебный год.

Цель психологической коррекции – преодоление или ослабление недостатков психофизического развития обучающихся с ОВЗ. Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога с обучающимися имеет определенную последовательность и этапы реализации, начиная от изучения практического запроса педагогов, родителей или самого ребенка через разработку и реализацию психокоррекционных программ до контроля качества сопровождения. Коррекционно-развивающая работа с обучающимися осуществляется на основе разработанных рабочих программ с разными возрастными группами учащихся и в соответствии с их актуальными потребностями. Это профилактика дезадаптации обучающихся в изменяющихся образовательных условиях, коррекция эмоциональных и поведенческих нарушений, личностное и профессиональное самоопределение.

Второй блок программы психологического сопровождения – это организационно-методическая работа с педагогическим коллективом, который также реализуется поэтапно.

Диагностическое направление работы психолога с педагогами предполагает изучение педагогического коллектива по различным плановым и внеплановым параметрам с использованием соответствующего диагностического инструментария и последующим составлением психологических заключений и портрета педагогического коллектива, с которыми знакомит педагогический коллектив и администрацию для принятия своевременных управленческих решений.

Консультативное направление работы педагога-психолога с педагогическим коллективом предполагает оказание помощи педагогам в осознании ими природы личностных и профессиональных затруднений, в анализе и решении психолого-педагогических проблем, содействие сознательному и активному освоению нового опыта; помощь в формировании новых установок; решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в саморазвитии и профессиональной самореализации.

Коррекционное направление включает цикл тренинговых занятий педагога-психолога с педагогическим коллективом по профилактике или преодолению нарушений психосоматического здоровья. Цикл тренингов направлен на повышение психолого-педагогической грамотности и оздоровление педагогов. Задачи тренингов: пропаганда здорового образа жизни, раскрытие личностных ресурсов, телесно-ориентированная терапия, профилактика профессиональных деформаций, освоение эффективных здоровьесберегающих технологий.

Экспертное направление предполагает проведение психологического анализа образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности педагогов и специалистов образовательного учреждения, оценку альтернативных решений и выявление наиболее эффективных вариантов организации образовательного процесса.

Работая с педагогическим коллективом и в рамках деятельности инновационной площадки, педагогом-психологом совместно с научными руководителями Арзамасского филиала ННГУ была разработана программа

психологического сопровождения педагогов, осуществляющих образовательную деятельность с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью. Программа способствует общему пониманию педагогами своих профессиональных задач и задач личностного развития, лаконично дополняет школьную программу повышения профессионального мастерства и систему методической работы. Результатом продуктивности реализации программы сопровождения педагогов является успешная реализация приобретенных психологических знаний, навыков и освоенных технологий, необходимых для повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Третий блок программы психологического сопровождения – это работа педагога-психолога с родителями обучающихся, которая строится на основе школьной комплексно-целевой программы «Школа ответственного родительства» и нацелена на оказание психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Просветительское направление связано с информированием родителей о возрастных и индивидуальных особенностях ребенка, о психологии воспитания и психологии семейных отношений через различные источники.

Диагностическое направление предполагает проведение диагностических процедур с родителями для определения ожиданий от школы, характера детско-родительских отношений, типа семейного воспитания, уровня родительской компетентности и стрессоустойчивости. При работе с родителями используются следующие диагностические методы: опросы, анкетирование, проективные методы, структурированное наблюдение. Результаты диагностики оформляются в виде заключений и используются для планирования совместной работы. Все диагностические данные используются сугубо конфиденциально.

Консультативное направление – это проведение педагогом-психологом индивидуальных или групповых встреч с родителями для определения стратегии и тактики решения выявленных проблем либо проблем, инициированных родителями с использованием разнообразных форм, таких как тематические собрания, сетевые встречи, семинары-практикумы, групповые и индивидуальные консультации и дискуссии.

Коррекционно-развивающее направление предполагает обучение родителей эффективным способам взаимодействия с ребенком в различных видах совместной деятельности. Для этого педагог-психолог использует разнообразные формы и тематику занятий. Это детско-родительские игры, тренинговые и коррекционно-развивающие занятия.

Реализация программы психологического сопровождения заканчивается третьим – результативно-рефлексивным этапом, на котором подводятся ее итоги. Результаты сопровождения оформляются педагогом-психологом в различных вариантах: индивидуальные дневники психологического сопровождения обучающихся, которые содержат карту адаптации, карту оценки психологического статуса, план психологической помощи в соответствии с ИПРА ребенка-инвалида, карту мониторинга индивидуального развития, результаты продуктивной деятельности, психологические представления и заключения.

Весь процесс реализации программы психологического сопровождения завершается заседанием школьного психолого-педагогического консилиума, на котором подводятся итоги реализации индивидуальных планов комплексного сопровождения, определяются направления и содержание сопровождения обучающихся в следующем учебном году.

Таким образом, программа психологического сопровождения участников образовательного процесса коррекционной школы г. Арзамаса способствует не только разработке, корректировке и реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся с ОВЗ, но и улучшает психологическое здоровье и качество работы педагогического коллектива, повышает воспитательный потенциал родителей (законных представителей).

#### **Литература**

1. Адушкина К.В., Лозгачёва О.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования. – Екатеринбург, 2017. – 163 с. – URL <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7498/1/uch00209.pdf>
2. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. – М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.

### **FEATURES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF A SEPARATE EDUCATIONAL ORGANIZATION IMPLEMENTING AN ADAPTED BASIC GENERAL EDUCATION PROGRAM**

*E.V. Mishina*

*The article presents the results of generalizing the experience of a correctional school teacher-psychologist in the construction and implementation of psychological support for participants in educational relations, offers a description of the main directions and content of the psychological support program, reflects the most effective forms of its implementation.*

*Keywords: separate educational organization; adapted basic general education program (AOP); participants in educational relations; children with disabilities; students with intellectual disabilities; teacher-psychologist; teachers; parents (legal representatives); psychological support program.*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТАМИ ППМС ЦЕНТРА МАОУ СШ №4 Г. БОР**

**С.Ф. Судакова<sup>1</sup>, Н.Б. Опарина<sup>2</sup>, Ю.С. Семочкина<sup>3</sup>**

МАОУ «Средняя школа №4»

<sup>1</sup>заместитель директора, педагог-психолог; e-mail: sudakovasf@mail.ru

<sup>2</sup>педагог-психолог; e-mail: kolosyuk64@mail.ru

<sup>3</sup>учитель-логопед; e-mail: khr2728@yandex.ru

Россия, Нижегородская обл., г. Бор

*В статье представлен опыт применения современных технологий психолого-педагогического сопровождения детей с расстройством аутистического спектра с интеллектуальными нарушениями во внеурочной деятельности специалистами ППМС центра оздоровления и развития «Шаг к успеху» МАОУ СШ №4 г. Бора.*

*Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; технологии; РАС; интеллектуальные нарушения; внеурочная деятельность.*

Много лет в нашей школе обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) разных нозологических групп, в том числе в течение пяти лет 18 детей с расстройством аутистического спектра с интеллектуальными нарушениями. С 2015 года в школе функционирует ППМС центр оздоровления и развития «Шаг к успеху», в котором трудится большой штат высококвалифицированных специалистов: педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, тьюторы, учитель адаптивной физкультуры. Команда специалистов ППМС центра активно осваивает современные технологии психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС с интеллектуальными нарушениями (ИН) во внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность – это неотъемлемая часть образовательного процесса в школе, позволяющая реализовать требования Федерального государственного образовательного стандарта в полной мере. Особенностями данного компонента образовательного процесса является предоставление обучающимся возможности широкого спектра занятий, направленных на их развитие [1].

ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ рекомендует при организации внеурочной деятельности использовать возможности школы и организаций дополнительного образования детей. На основании требований данных ФГОС нашей целью стало расширение информационной и культурной среды, в которой происходит образовательная деятельность обучающегося с РАС с ИН, повышение гибкости ее организации для более успешного освоения АООП за счет использования современных технологий психолого-педагогического сопровождения [2].

Понимая, что аутизм является одним из сложнейших нарушений психического развития, включающим в себя целый комплекс разнообразных нарушений в эмоциональной, коммуникативной, поведенческой и познавательной сфере, мы опирались на принцип целенаправленности и последовательности деятельности (от простого к сложному; через получение знания, приобретение опыта, самостоятельное его применение) [4].

Применяемые нами во внеурочной деятельности технологии сопровождения создали условия: во-первых, для приобретения учащимися с РАС с ИН социальных знаний о себе, о ближайшем окружении, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения; во-вторых, для получения обучающимися опыта позитивного взаимодействия с одноклассниками и окружающими его взрослыми; в-третьих, для получения детьми начального опыта самостоятельного действия в обществе.

Содержание и формы деятельности обучающихся адаптировались с учетом их особенностей и особых образовательных потребностей. Все занятия и упражнения по внеурочной деятельности с детьми с РАС строились через игру. Это основная технология, которая нами применялась, так как она содержит много разнообразных методов, представленных ниже.

Игровая технология «Игротека» – средство самопознания, развлечения, физического и общего социального развития. Во внеурочной деятельности, по принципу системности и поэтапности, нами использовались следующие игры: дидактические из серии «Познай себя»; театрализованные (пальчиковый и кукольный театр), а также игры на перемене («Ручеёк», «Двигайся – замри») как метод адаптации и социализации детей с РАС с ИН с одноклассниками и нормотипичными сверстниками (инклюзивные перемены) (рис. 1).

Игры помогли учащимся познать себя, улучшить коммуникацию и отдельные социальные навыки, познакомили детей с устным народным творчеством, ближайшим окружением, желательными формами поведения. Игры стали дорогой к внешнему окружению с его сложными правилами и огромным количеством явлений и событий.



Рис. 1. Игры на перемене

В школе функционирует «Гончарная мастерская», где занятия с детьми с РАС с ИН также проводятся в игровой форме при взаимодействии с природным материалом – глиной. Работа с ней позволяет детям почувствовать себя более уверенными, чаще проявлять положительные эмоции, частично снизить мышечный тонус и тревожность. Занятия в гончарной мастерской позволили каждому особенному ребенку познать основы лепки в своем темпе, проявить свои творческие способности в изготовлении игрушек и сувениров (рис. 2).

Важным результатом участия детей в данных занятиях является получение знаний и навыков, необходимых в бытовой и профессиональной деятельности [5].





Рис. 2. Занятие в «Гончарной мастерской»

Особенно хочется отметить метод канистерапии и сотрудничество с клубом кинологов «Друг» Центра внешкольной работы «Алиса» г. Бора. Канистерапия для детей оказывает коррекционное, терапевтическое, реабилитационное и развивающее воздействие при помощи специально обученных собак [3]. Занятия проходили в игровой форме, инструкторы подбирали специальную систему упражнений индивидуально для каждого ребенка (рис. 3).

По результатам наших наблюдений в течение трех лет занятий канистерапией учащихся с РАС с ИН было замечено, что у ребят уменьшились страхи по отношению к собакам и негативизм, они стали лучше идти на контакт с людьми, выражать свои эмоции и понимать эмоции окружающих.



Рис. 3. Кадр с занятия по канистерапии

На занятиях в кружке «Оркестр шумовых инструментов» дети рассматривали музыкальные инструменты и играли на них (рис. 4). Данные занятия позволили экологично увеличить устойчивость детей с РАС к специфическим сенсорным нагрузкам (прежде всего, к слуховым), улучшить зрительно-моторную



координацию, вызвать появление некоторых отчетливых эмоциональных реакций. Творческая, игровая атмосфера этих занятий сделала более комфортным совместное пребывание ребенка с РАС с одноклассниками.



Рис. 4. Занятие в кружке «Оркестр шумовых инструментов»

На занятиях с детьми с РАС и ИН специалистами школы также использовались следующие информационно-коммуникационные технологии:

- специальные компьютерные игры и программы для детей и подростков с ОВЗ (программа «Дэльфа-142», ресурсы портала «Мерсибо»), графический редактор MicrosoftPaint. В ходе работы мы смогли убедиться, что данные ИКТ являются отличным средством для развития творческих и речевых способностей школьника с РАС и ИН, активизации познавательной деятельности детей; визуализации явлений, процессов и закономерностей, скрытых от непосредственного наблюдения;

- видеофильмы и слайд-шоу. Педагоги и специалисты школы применяли готовые видеофильмы, а также учили ребят создавать свои собственные ролики. Школьники, пользуясь стандартным видеоредактором, разрабатывали слайд-шоу на различные лексические темы (такие как «Животные», «Птицы», «Транспорт» и др.). Материалом для данных роликов стали скачанные в сети Интернет картинки, которые ребята выбирали самостоятельно под руководством педагога. Каждая картинка обязательно подписывалась учениками. Это особенно важно для школьников с РАС, обучающихся глобальному чтению или уже научившихся читать глобально, так как практика показывает, что некоторые аутичные дети запоминают название нового предмета или явления гораздо быстрее, если имеют возможность его прочитать (рис. 5).

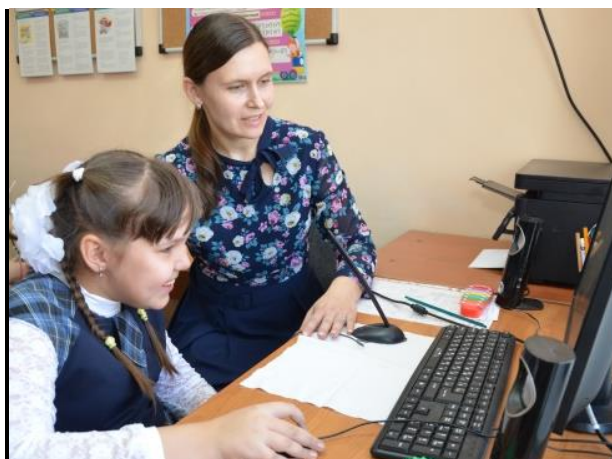


Рис. 5. Использование ИКТ при работе с детьми с РАС и ИН

Получение обучающимися с РАС с ИН начального опыта самостоятельного действия в обществе стало возможным при участии в ежегодных региональных (инклюзивный фестиваль «ВМЕСТЕ»), общешкольных мероприятиях (творческий конкурс «Калейдоскоп»), праздниках для родителей, музыкальных детских спектаклях Нижегородской филармонии, патриотических акциях (возложение цветов к Мемориалу Победы) (рис. 6).



Рис.6. Кадр с традиционного общешкольного мероприятия «Новый год»

Все это способствовало развитию коммуникации и социализации детей с РАС, обмену опытом специалистов, работающих с ними, получению родителями консультативной помощи специалистов по интересующим их вопросам.

Заинтересованность детей в своем творчестве, желание учащихся поделиться им с другими подтолкнуло педагогов школы отправить работы учеников на всевозможные конкурсы различного уровня.

Первые победы и призы показали, что творчество ребят интересно не только их педагогам, родителям, но и может быть по достоинству оценено другими людьми. Дети увидели: их труд интересен другим и может давать положительные результаты (рис. 7).



Рис. 7. Церемония награждения учащихся с РАС – участников регионального Фестиваля «ВМЕСТЕ»

Таким образом, наш опыт применения современных технологий психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС с ИН во внеурочной деятельности позволил детям приобрести социальные знания о себе, о ближайшем окружении, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения, получить опыт позитивного взаимодействия с одноклассниками и окружающими взрослыми, а также начальный опыт самостоятельного действия в обществе, и тем самым создать условия для успешного освоения АООП.

#### Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега-Л, 2013. – 134 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2017. – 404 с.
3. Абаканович О.И., Яковлева Л.А. Канистерапия как средство коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с ДЦП // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-2. – С. 195–197.
4. Москвина В.И., Валько Д.В. Цифровая обучающая система для развития навыков социального взаимодействия у детей с особыми потребностями // Управление в современных системах. – 2019. – № 2 (22). – С. 32–35.
5. Тарасова Л.Ю. Глинотерапия как средство реабилитации детей-инвалидов с ментальными нарушениями // Молодой ученый. – 2019. – № 18 (256). – С. 54–56.

#### THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH ASD WITH INTELLECTUAL IMPAIRMENTS IN EXTRA-COURSE ACTIVITIES BY PPMS SPECIALISTS OF THE CENTER MAOU SECONDARY SCHOOL №4, BOR

*S.F. Sudakova, N.B. Oparina, Yu.S. Semochkina*

*The article presents the experience of using modern technologies of psychological and pedagogical support for children with autism spectrum disorder with intellectual disabilities in extra-curricular activities by specialists of the PPMS center for recovery and development "Step to Success" MAOU secondary school No. 4, Bor.*

*Keywords: psychological and pedagogical support; technologies; RAS; intellectual impairment; extracurricular activities.*

## МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**О.В. Фильченков<sup>1</sup>, Е.О. Кошелева<sup>2</sup>, И.С. Кечин<sup>3</sup>**

МБОУ «Средняя школа №14» г. Арзамаса

<sup>1</sup>директор, <sup>2</sup>педагог-психолог, <sup>3</sup>заместитель директора

e-mail: s14\_arz@mail.52gov.ru

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В данной статье рассматривается опыт МБОУ СШ №14 в сотрудничестве с ГБОУ ДПО «НИРО» по вопросу создания модели комплексного сопровождения детей с ОВЗ в рамках инклюзивного образования в общеобразовательной организации. С каждым годом растет число детей, испытывающих трудности в обучении в силу своих психофизических особенностей. Особенно важно вовремя отслеживать детей, не усваивающих программу обучения. Модель позволит эффективно организовать работу школы по данному направлению.*

*Ключевые слова: модель комплексного сопровождения; дети с ОВЗ; трудности в обучении.*

В настоящее время в России сложилась ситуация, характеризующаяся увеличением рождаемости детей, имеющих отклонения в психофизическом развитии. Помимо количественного увеличения нарушений в развитии детей наблюдаются качественные изменения, затрагивающие как физическую, так и психическую сферу. Тем не менее законодательно закреплено обеспечение равного доступа детей с ограниченными возможностями здоровья к качественному образованию всех уровней, гарантирована реализация их права на инклюзивное образование. Преобразования в нашем обществе, произошедшие в последние годы, диктуют необходимость создания модели образования, которая обеспечит возможность получения качественного образования всем детям. Такой моделью может стать модель инклюзивного образования. Родители детей с особыми потребностями в развитии все чаще отказываются обучать своих детей в специальных учреждениях и стремятся воспитывать их в общеобразовательных учреждениях, обучать в среде сверстников, которая в дальнейшем даст возможность детям быстрее адаптироваться в окружающей среде и приносить пользу обществу.

Методология предусматривает поддержку в обучении детей с различными способностями (таким образом, улучшается качество обучения не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но и показатели всех детей). Все дети участвуют во всех мероприятиях, где класс и детская среда (спортивные мероприятия, представления, конкурсы, экскурсии и т.д.) являются инклюзивными. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию, обеспечивает и создаёт равные условия для обучения всем детям. Инклюзивное образование позволяет ребенку, с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам развить их внутренние способности и возможности, быть успешными в обществе. Инклюзивное образование обеспечивает доступность образования и самореализацию личности.

На данный момент более половины детей с задержкой психического развития обучаются в классах общеобразовательных школ. Все дети с ЗПР

испытывают выраженные затруднения в усвоении учебных программ, характеризующиеся недостаточными познавательными способностями, расстройством психологического развития.

Выделяют следующие психологические особенности детей с ЗПР, которые необходимо учитывать при построении учебной деятельности:

- недостаточная познавательная активность, низкая мотивация;
- сниженная работоспособность;
- быстрая утомляемость и истощаемость: при ЗПР ребенку трудно долго удерживать внимание на одном предмете или занятии, он постоянно на что-то отвлекается;
- рабочее состояние детей с ЗПР на уроке длится 15–20 мин, затем наступает истощение;
- отставание в речевом развитии: задержку психического развития часто сопровождают такие речевые нарушения, как дислалия, дисграфия и дислексия;
- низкий уровень словесно-логического мышления, нарушения процессов памяти: дети с ЗПР плохо запоминают информацию, потому что объем их краткосрочной и долговременной памяти ограничен, есть нарушения механической памяти.

Следовательно, в российских школах остро встает вопрос, как эффективно выстроить обучение и воспитание детей с ОВЗ в рамках инклюзивного образования, т.к. отсутствует опыт по сопровождению данной категории учащихся в общеобразовательных организациях.

Наша школа не стала исключением. С каждым годом растет число детей, испытывающих трудности в обучении в силу своих психофизических особенностей. Особенно важно вовремя (в системе классный руководитель – психолог – администрация) отслеживать детей, не усваивающих программу обучения (в начальной школе), направлять на ТППК для определения вида программы обучения. В противном случае, у данных учащихся падает процент качества знаний, и с каждым новым учебным годом ситуация ухудшается, так как растет количество неусвоенного материала. Проблема усугубляется тем, что у педагогических работников отсутствует опыт работы с данной категорией учащихся. С другой стороны, складывается противоречие со стороны родителей, которые отказываются от прохождения ТППК по причине неспособности признавать особенности своих детей.

Проанализировав всю ситуацию, складывающуюся в нашей школе, было принято решение о сотрудничестве с кафедрой общей и специальной психологии ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» в рамках инновационной площадки «Разработка модели комплексного сопровождения детей с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях инклюзивного образования». Реализация данной площадке запланирована на три учебных года и итогом завершения сотрудничества является создание эффективной модели комплексного сопровождения детей с ОВЗ. Организация комплексного сопровождения индивидуального развития ребенка с ОВЗ способствует развитию



ребенка на доступном для него уровне, его успешной социальной адаптации. Для создания наиболее эффективных условий для развития ребенка с трудностями в обучении, уменьшения возникновения вторичных нарушений необходима комплексная модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

На наш взгляд, модель такого инклюзивного сопровождения по оказанию психолого-педагогической помощи учащимся с ОВЗ, предполагающая вовлечение не только ребенка, но и его семьи с учетом особенностей каждого, вполне может быть создана на базе образовательной организации.

Модель позволяет задействовать все структуры образовательного пространства для достижения максимально эффективного результата.

Работа с учащимся в рамках модели комплексного сопровождения детей с ОВЗ (рис.1) начинается с углубленной диагностики ребенка с трудностями в обучении. Для этого был разработан диагностический портфель с эффективным диагностическим инструментарием. После углубленной диагностики ребенка принимается решение о прохождении школьной психолого-педагогической комиссии (далее – ППк) с согласия родителей (законных представителей). На ППк присутствуют председатель, педагог-психолог, учитель, логопед, классные руководители, ребенок и родители (законные представители). По результатам школьной ППк, принимается о направлении учащегося на ТППк, для определения дальнейшей программы обучения. После рекомендаций комиссии с ребенком и родителями выстраивается образовательной организацией индивидуальный образовательный маршрут в рамках инклюзивного образования в сопровождении таких специалистов, как учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог, учитель-дефектолог с поэтапным контролем за успеваемостью и рекомендациями, а также с постоянной консультацией для родителей о динамике развития обучающегося.



Рис. 1. Модель комплексного сопровождения детей с ОВЗ

В результате работы инновационной площадки мы получили следующие результаты:

- создание и внедрение интегративной модели, обеспечивающей успешность ребенка в образовательном пространстве и в социуме;
- реализация каждым учащимся права на получение образования в соответствии с его индивидуальными способностями и интересами;
- существенный рост профессиональной компетентности сотрудников школы;
- повышение возможностей школы по реализации индивидуальных образовательных потребностей обучающихся на основе вариативности содержания образования и технологического подхода к его реализации;
- достижение роста качества обучения детей с ОВЗ, уровня освоения знаний и сформированности у учащихся ключевых компетенций – способностей целеполагания, социального действия, коммуникации, умения решать проблемы и работать с информацией;
- сформированность у ученика позиции равноправного члена общества, способного и вырабатывать свою позицию в вопросах строительства жизненной и образовательной траектории;
- обеспечение условий сохранения и укрепления здоровья и готовность к здоровому образу жизни.

#### **THE MODEL OF COMPREHENSIVE SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION**

*O.V. Filchenkov, E.O. Kosheleva, I.S. Kechin*

*This article discusses the experience of MBOU secondary school No. 14 in cooperation with GBOU DPO NIRO on the issue of creating a model of comprehensive support for children with disabilities in the framework of inclusive education in a general educational organization. Every year the number of children experiencing learning difficulties due to their psychophysical characteristics is growing. It is especially important to keep track of children who do not master the training program in time. The model will effectively organize the work of the school in this area.*

*Keywords: comprehensive support model; children with disabilities; learning difficulties.*

#### **КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ, ИХ СЕМЬЯМИ, ПЕДАГОГАМИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ДДЮТ – ТЕРРИТОРИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ НА 2022–2027 ГОДЫ»**

*Е.А. Каменских<sup>1</sup>, В.В. Миронова<sup>2</sup>*

МАУДО «Дворец детско-юношеского творчества»

<sup>1</sup>директор; e-mail: kamenskikh7@mail.ru; <sup>2</sup>методист; e-mail: unicorn7212@yandex.ru

Россия, Нижегородская обл., г. Кстово

*В статье представлена комплексная работа с детьми, имеющими особые образовательные потребности в ДДЮТ, итоги реализации проекта «ДДЮТ – территория возможностей» за начальный этап 2022–2023 годы.*

*Ключевые слова: особые образовательные потребности; педагоги; воспитанники; дети; творчество; развитие; деятельность.*

Более 15 лет Дворец детско-юношеского творчества работает с детьми с ОВЗ, детьми-инвалидами, лицами с ментальной инвалидностью старше 18 лет и их семьями. Начинаясь эта работа с организации занятий, спортивных и творческих, а также внеурочной деятельности: праздников, конкурсов, соревнований, экскурсий, благотворительных акций, направленных в первую очередь на развитие детей, расширение круга их общения, социализацию, организацию интересного досуга.

В последнее время образование и развитие детей с особыми образовательными потребностями находится в фокусе внимания, что существенно ускорило темпы развития всех сфер, связанных с инклюзией, диагностикой, реабилитацией и абилитацией, социальным предпринимательством, информационной поддержкой, организацией доступности объектов. По этой же причине существенно возросли требования к организации образовательного и воспитательного процесса, к своевременной коррекции нарушений развития речи и психических процессов, психолого-педагогическому сопровождению в образовании. Чтобы соответствовать вызовам времени, во Дворце детско-юношеского творчества был разработан проект «ДДЮТ – территория возможностей», определивший основные направления и стратегию развития инклюзивного направления на ближайшие 5 лет (с 2022 по 2027 годы) (рис.1).

Проектом обозначены пять основных направлений деятельности, развитие которых является приоритетным: психолого-педагогическое сопровождение; организация образовательного процесса; работа с семьей; организация отдыха, досуга и внеурочной деятельности; методическое обеспечение образовательного процесса и развитие материально-технической базы. Внимание к каждому из них определяет комплексный подход к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

В ходе реализации начального этапа проекта «ДДЮТ – территория возможностей» достигнуты следующие результаты.

Разработаны локальные акты, нормирующие основные этапы организации образовательного и воспитательного процесса с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Штат укомплектован педагогами коррекционно-развивающей направленности. К настоящему моменту в ДДЮТ работают: учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, три инструктора по адаптивной физической культуре.

Ведутся занятия в разной форме реализации: инклюзивные – с включением детей с особыми образовательными потребностями в группу нормотипичных сверстников (или детей, соответствующих по уровню психофизического развития), групповые занятия (группы, где все дети имеют особые образовательные потребности), индивидуальные занятия (с коррекционными педагогами и педагогами дополнительного образования, в случае, когда обучение в группе невозможно или малоэффективно), индивидуальные занятия по месту жительства (для маломобильных детей, не имеющих возможности регулярно посещать занятия), сопровождаемые занятия (родитель является активным



участником занятия со своим ребенком и осваивает в ходе занятия важные для взаимодействия с ребенком и его развития навыки, сам отслеживает динамику и эффективность).

Преподавание ведется по дополнительным общеобразовательным общеобразовательным программам, а также по адаптированным дополнительным общеобразовательным программам и индивидуальным учебным планам.

Кроме индивидуальных занятий с коррекционными педагогами дети посещают групповые занятия по развитию речи, музыкально-развивающие занятия.

В организации создан и функционирует психолого-педагогический консилиум, на котором решаются актуальные вопросы организации обучения, диагностики, адаптации учебного материала, комплексного подхода к работе с детьми, посещающими несколько объединений.

Педагоги дополнительного образования также имеют опыт работы с детьми с ОВЗ и соответствующую курсовую подготовку. Все педагоги, ведущие работу с детьми, имеющими особые образовательные потребности, являются участниками творческой группы «Создание инклюзивного образовательного пространства», в рамках работы которой делятся опытом и регулярно актуализируют и пополняют свои знания.

На данный момент в ДДЮТ дети с особыми образовательными потребностями занимаются танцами (бальными и современными), рисованием и декоративно-прикладным творчеством, бисероплетением, шахматами, настольным теннисом, шейпингом.

Благодаря участию в реализации национального проекта «Образование» появилась возможность привлекать детей с ОВЗ к техническому творчеству. В 2022/23 учебном году дети с особыми образовательными потребностями занимаются программированием в Scratch, цифровым рисованием, мультипликацией и успешно осваивают новые технологии. В рамках мастер-класса, приуроченного к празднованию 8 марта, дети с ОВЗ освоили базовые навыки работы с 3D-ручкой и создали в этой технике замечательные подарки для мам – объемные цветы.

Для более эффективной работы с родителями и повышения открытости и доступности был создан родительский клуб «Мы вместе» и одноименная группа в социальной сети «ВКонтакте» для осуществления информационной поддержки и освещения основных событий клуба.

Произошло и территориальное расширение ДДЮТ. Кроме основного здания и зала адаптивной физкультуры в 2022/23 учебном году было основано отдельное структурное подразделение по работе с детьми ОВЗ и детьми-инвалидами, получившее название «Клуб “Компас”». Под клуб было выделено отдельное помещение, расположенное на первом этаже. В клубе организовано уютное пространство для коррекционных и творческих занятий и еще один спортивный зал, где проходят занятия адаптивной физкультурой, различные праздники и мероприятия.

В клубе «Компас» педагогами была организована новогодняя елка для малышей с ОВЗ с динамичным игровым и музыкальным представлением, учитывающим особенности и потребности этой непростой аудитории.

Чтобы у всех детей был праздник, педагоги клуба организовали костюмированное выездное поздравление для маломобильных детей с настоящим криошоу (представление с использованием жидкого азота). Ребятам представилась возможность заморозить и расколоть живой цветок, уменьшить и восстановить до прежних размеров воздушный шарик, сфотографироваться с живым кроликом.

В клубе «Компас» проводятся регулярные мастер-классы для детей и родителей (совместные и отдельные, силами педагогов ДДЮТ и с участием приглашенных специалистов), проходят консультации и обучающие встречи для родителей.

Большое внимание ДДЮТ уделяет внеурочной деятельности. Чтобы организовать летний досуг детей на момент, когда учеба в школе уже завершилась, выпустились старшие группы детских садов, а родительские отпуска еще не начались, в июне 2022 года в ДДЮТ для детей с ОВЗ была организована прогулочная группа «Здоровенок» (рис.2). В рамках группы с детьми проводились творческие и спортивные занятия, мастер-классы, индивидуальные занятия с учителем-логопедом и педагогом-психологом. Был снят и озвучен собственный мультипликационный фильм в технике перекладной анимации, персонажей для которого дети изготовили из аквамозаики, а фон выполнили в технике рисования на воде «Эбру». На июнь 2023 года запланирована новая прогулочная группа на базе клуба «КОМПАС». В этом году к программе работы группы добавятся туристские активности.

На август 2023 года запланирован трехдневный поход выходного дня для семей с детьми ОВЗ со сплавом на рафтах, сменой стоянок, преодолением туристической полосы.

В сентябре в рамках деятельности родительского клуба «Мы вместе» был организован семейный туристический фестиваль (рис.3). Туристские мероприятия – отличная смена обстановки для семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, и лучшая профилактика эмоционального выгорания. В рамках однодневного выезда родители с детьми освоили краткий курс вязания туристских узлов, научились ставить палатки, прошли первичный инструктаж туриста-водника, потренировались в хождении на рафте, пак-рафте, байдарке, оценили вкусную и сытную походную кухню, приготовили походный торт, много гуляли, играли в дартс, научились разводить костер, пожарили зефир, получили массу впечатлений и завели новых друзей.

Для развития материально-технической базы, повышения доступности организации, повышения оснащенности ДДЮТ принимает участие в различных грантовых конкурсах. В рамках конкурса, проводимого компанией «РусВинил», были выиграны средства на приобретение современной многофункциональной мебели для клуба «КОМПАС». Благодаря конкурсу «Сибур – формула хороших дел» установлены элементы доступности для лиц с нарушениями зрения

в основном здании ДДЮТ, подан проект на Конкурс президентских грантов с целью развития образовательного и инклюзивного туризма в организации. Также ДДЮТ активно работает со спонсорами, чтобы идти в ногу со временем и создавать конкурентоспособное образовательное пространство.

Эти и многие другие направления ДДЮТ развивает, чтобы обеспечить обучающимся с ограниченными возможностями здоровья оптимальные условия, индивидуальный и комплексный подход, организовать системную поддержку семей. Только комплексный подход к решению вопросов позволяет ДДЮТ создавать инклюзивное образовательное пространство и максимально соответствовать тенденциям и запросам времени.

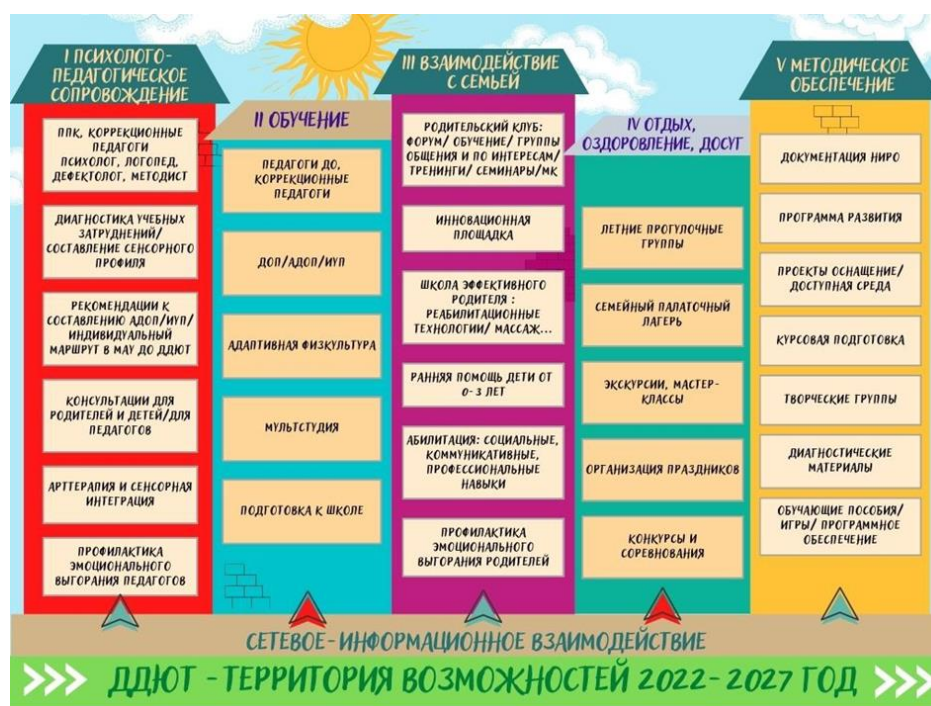


Рис.1. Структура проекта «ДДЮТ – территория возможностей»



Рис.2. Прогулочная группа «Здоровенок»



Рис.3. Семейный туристический фестиваль

**INTEGRATED APPROACH TO ORGANIZING WORK  
WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, THEIR FAMILIES,  
TEACHERS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE PROJECT  
«DDYUT-TERRITORY OF OPPORTUNITIES FOR 2022–2027»**

*E.A. Kamensky, V.V. Mironova*

*Comprehensive work with children with special educational needs in the Children's Children's and Youth Youth School, the results of the implementation of the project «Children's Children's Children's Sports College – the Territory of Opportunities» for the initial stage of 2022–2023.*

*Keywords: special educational needs, teachers, pupils, children, creativity, development, activity.*

**АРТ-ПЕДАГОГИКА  
КАК ТВОРЧЕСКАЯ ПЛАТФОРМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ  
С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

*Е.С. Кужель<sup>1</sup>, А.В. Сотникова<sup>2</sup>*

МБОУ СШ №42 г. Липецка

<sup>1</sup>учитель начальных классов; e-mail: kuzhel.elena@bk.ru

<sup>2</sup>учитель начальных классов; e-mail: asya.sot.1995@mail.ru

Россия, г. Липецк

*В статье рассматривается роль арт-педагогика в процессе социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Новое направление в педагогической науке основано на единстве трёх областей знания: педагогики, психологии, искусства. Отмечается положительная динамика использования приёмов арт-педагогика в рамках дополнительного образования на примере Центра творчества «Советский» и Дома творчества «Октябрьский» г. Липецка.*

*Ключевые слова: арт-педагогика; школьная педагогика; теоретические аспекты арт-педагогика; методы и приёмы социализации; дополнительное образование.*

В настоящее время в Российской Федерации и мире в целом отмечается тенденция роста численности детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным Министерства просвещения, количество обучающихся с ОВЗ достигло отметки в более чем 1,15 миллионов человек, в то время как в 2022 году их насчитывалось 725 тысяч человек, в 2020 году – 628 тысяч [1]. Данная

статистика подчёркивает необходимость поиска методов и средств, позволяющих эффективно работать с такими детьми.

Как правило, у детей с ОВЗ чаще всего присутствуют такие трудности, как низкий уровень развития речи, трудности в усвоении материала, неумение выражать собственные чувства, нарушение поведения. Педагоги и родители уделяют данным аспектам большое внимание, забывая о психологическом здоровье ребёнка. В дальнейшем это проявляется в возникновении у детей страхов, тревожности и агрессии. Также проблемы в эмоциональном и психологическом состоянии ребёнка тормозят его умения и навыки, что приводит к отсутствию стремления к обучению, как у ребёнка, так и у взрослого. Детский возраст является весьма восприимчивым к разному роду воздействий, как положительного, так и отрицательного характера, именно поэтому своевременное выявление проблемных зон, принятие эффективных реабилитационных мер позволит стабилизировать состояние здоровья. Одним из главных условий успешной социализации данных детей является необходимость использования таких приёмов в обучении, которые будут поддерживать и развивать эмоциональную, психологическую и умственную сферу ребёнка. Одним из таких приёмов является арт-педагогика.

Несмотря на то, что непосредственно понятие «арт-педагогика» появилось относительно недавно, её история тянется к истокам зарождения цивилизации. Так, врачи использовали искусство как лекарство «для лечения души и тела». Они считали, что живопись, музыка, театральное искусство особым образом влияют не только на формирование духовного мира личности, но и восстанавливают функции всего человеческого организма. В Ветхом Завете говорится о целительном свойстве музыки, благодаря которой царь Давид игрой на арфе излечил Саула от нервной депрессии. Пифагор и Аристотель были убеждены в том, что благодаря музыке во всей Вселенной устанавливается порядок, который способен восстановить нарушенную гармонию человеческого тела.

Роль искусства отмечена и в трудах таких известных психологов, как З. Фрейд и К. Юнг. Они рассматривали арт-терапию как один из методов психотерапевтического воздействия, помогающий пережить травмирующие ситуации в жизни.

Опыт использования художественного творчества в преодолении недугов и ускорении процессов восстановления и реабилитации описан в книге А. Хилла «Изобразительное искусство против болезни».

Таким образом, можно сделать вывод, что творческая деятельность оказывает благотворное влияние на физическое и психологическое состояние личности, от которых зависит ее благополучное состояние в обществе в целом.

Надо признать, что в последние десятилетия основной упор делается на развитие умственных способностей, накопление разносторонних умений и навыков, в то время как эстетическая культура остаётся в стороне. Не секрет, что у молодого поколения отмечается утрата духовности, страдает нравственное здоровье подрастающего поколения. По нашему мнению, сочетание искусства и обучения даст положительную динамику образовательного процесса.

И помочь в этом может использование такой прикладной науки, как арт-педагогика.

В России данная отрасль педагогики мало распространена, хотя отдельные идеи с каждым годом набирают популярность как у педагогов, так и у учащихся. На основании исследований психолого-педагогической литературы можно сформулировать следующее определение: арт-педагогика – инновационная практико-ориентированная педагогическая технология, которая занимается изучением закономерностей воспитания и обучения средствами искусства. Её возникновение произошло путём слияния педагогики и искусства, что понятно по её этимологическому значению (лат. *ars* – «искусство»).

Арт-педагогика имеет с общей педагогикой единые цели – помощь развивающейся личности в её социализации и самореализации.

Особая роль отводится детям с ограниченными возможностями здоровья, поскольку для них процесс социализации и социальной адаптации протекает иначе, чем у детей, не имеющих особенностей развития. Л.С. Выготский в своих трудах отмечал, что для социализации нужны «специально созданные культурные формы, чтобы осуществить культурное развитие ребенка» [2]; нужны специальные способы, средства, условия, обеспечивающие культурное развитие ребенка с ОВЗ, удовлетворение его образовательных потребностей, а также индивидуальное развитие в коллективе с нормально развивающимися сверстниками и взрослыми. Поэтому целью арт-педагогики также является разработка теоретических и практических аспектов коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ.

Сущность арт-педагогического процесса заключается в реализации культурологической, образовательной, воспитательной и коррекционной функций:

- культурологическая (развитие человека на основе освоения им художественной культуры);
- образовательная (развитие личности и освоение ею действительности посредством искусства, обеспечивающая приобретение знаний в области искусства и практических навыков в художественно-творческой деятельности);
- воспитательная (формирующая нравственно-эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности и способствующая ее социокультурной адаптации с помощью искусства);
- коррекционная (содействующая профилактике, коррекции и компенсации недостатков в развитии) [3].

Используемые технологии искусства в специальном и инклюзивном образовании обеспечивают одновременно воздействие на зрительные, слуховые, тактильные органы восприятия, более глубокое погружение ребенка в мир цвета, звука, слова и осознания мира культуры, познания себя в этом мире.

К преимуществам использования искусства при обучении и воспитании таких детей можно отнести:

- приобщение учащихся к общечеловеческим ценностям;
- формирование адекватного отношения к окружающему миру, к самому себе;
- развитие творческих способностей;



- развитие стрессоустойчивости при взаимодействии с людьми;
- формирование коммуникативных умений, адаптации в социуме;
- расширение кругозора и развитие познавательных интересов;
- положительное влияние на психику.

Как говорилось ранее, арт-педагогика только начинает активно развиваться, например, в Липецкой области в настоящее время она применяется в Центрах дополнительного образования.

Дом творчества «Октябрьский» проводит мастер-классы по «дудлингу» (медитативное рисование, суть которого заключается в расслаблении и свободе действий благодаря лишь ручке и листу бумаги). Важно отметить, что данные мастер-классы проводятся как для детей с особенностями развития, так и для их родителей. Этот приём помогает наладить отношения внутри семьи, «разгрузить» родителей и дать детям ощущение единства со своими близкими. Родители отмечают обоюдный положительный эффект: у них появляется энергия для дальнейшей деятельности, а дети становятся более спокойными и расслабленными. Также это отличный способ совместного времяпрепровождения.

В Центре творчества «Советский» используется театротерапия для детей с расстройством аутистического спектра, слабослышащих детей, а также детей с нарушением речевого центра. Эта разновидность арт-педагогики помогает им бороться с внутренними переживаниями и страхами, учит выступать перед публикой и не бояться массовых скоплений людей. Руководитель кружка занял с данной методикой второе место на конкурсе «Молодой лидер Липецка». Педагог отмечает, что дети с аутизмом в процессе работы на сцене смогли справиться с боязнью прикосновений.

Исходя из опыта Липецкой области видно, что арт-педагогика только набирает популярность, однако её положительный результат и эффективность касательно детей с ОВЗ видны уже сейчас.

Таким образом, использование арт-педагогики при работе с детьми с ОВЗ помогает не только эстетическому развитию детей, но и выступает в роли коррекционного средства поведения, социализации и эмоционально-волевой сферы.

#### **Литература**

1. Министерство Просвещения Российской Федерации (Минпросвещения России): официальный сайт. – URL: <https://edu.gov.ru> (дата обращения: 21.03.2023).
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Юрайт, 2023. – 414 с.
3. Медведева Е.А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2023. – 274 с.

#### **ART PEDAGOGY LIKE CREATIVE PLATFORM FOR SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARTS**

*A.V. Sotnikova, E.S. Kuzhel*

*The article focuses on the art pedagogy in process of socialization of children with special needs. New direction in pedagogy is based on the unity of the three fields of knowledge: pedagogy, psychology and art. There is a positive dynamic of the use of art pedagogy techniques in additional education on the example of the Center for Creativity «Sovetsky» and the House of Creativity «Oktjabrskiy» Lipetsk city.*

*Keywords: art pedagogy; school pedagogy; theoretical aspects of art pedagogy; methods and techniques of socialization; additional education.*

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ (ЗАКОННЫМИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ), ВОСПИТЫВАЮЩИМИ РЕБЕНКА С ОВЗ

**О.В. Карнова<sup>1</sup>, Н.А. Еременко<sup>2</sup>, Е.Б. Мурзина<sup>3</sup>, В.А. Павлова<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>МАДОУ «Детский сад № 146», заместитель заведующего; e-mail: madou-146

<sup>2</sup>Нижегородский институт развития образования  
старший преподаватель; e-mail: nater2009@gmail.com

<sup>3</sup>МАДОУ «Детский сад № 146», заведующий; e-mail: madou-146

<sup>4</sup>Нижегородский институт (филиал) АНО ВО «МГЭУ»

к.п.с.н., доцент; e-mail: murzina63@mail.ru

Россия, г. Нижний Новгород

*Статья посвящена взаимодействию с родителями (законными представителями) ребенка с ОВЗ.*

*Ключевые слова: ребёнок с ОВЗ; взаимодействие; родители (законные представители); проектная деятельность.*

В современной системе образования родителям предоставлена важная роль в воспитании и развитии ребенка, это определяется законами и нормативно-правовыми актами. Так, Конституцией Российской Федерации, Семейным кодексом Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ, Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закреплён статус родителей (законных представителей) как полноценных участников образовательных отношений.

Несмотря на требования в современном законодательстве об обеспечении родителями (законными представителями) получения образования детей, а также требования по созданию для этого условий, отсутствуют пояснения, что под этим подразумевается. Так, из анализа нормативно-правового обеспечения и методической литературы можно сделать вывод, что родители (законные представители) должны помогать детям в освоении образовательной программы. Другими словами, вместе с воспитанниками и педагогическим составом детского сада требуется создавать необходимые условия для достижения поставленных задач.

На сегодняшний день существует много инновационных технологий, форм и методов взаимодействия с родителями (законными представителями), однако не стоит забывать о том, что семья, воспитывающая особенного ребенка, нуждается в более характерной поддержке со стороны детского сада. Также, в соответствии с ФГОС ДО, взаимодействие с родителями (законными представителями) должно быть направлено на «повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [1]. При этом следует учитывать микроклимат семьи и степень заинтересованности родителей (законных представителей) в деятельности образовательной организации.



В МАДОУ «Детский сад № 146» кроме основной общеобразовательной программы реализуется две адаптированные общеобразовательные программы: для детей с тяжелыми нарушениями речи и для детей с задержкой психического развития. Так, основной из задач детского сада становится определение оптимальных путей взаимодействия между семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, и педагогическим коллективом ДОО, организация помощи семье для полноценного развития и воспитания ребенка, способствование формированию активной родительской позиции. Педагогический коллектив выступает посредником между ребенком с ОВЗ и его окружением и автоматически принимает роль наставника при непосредственном общении с воспитанником и его окружением.

После изучения психолого-педагогической и методической литературы о применении инновационных форм взаимодействия с родителями (законными представителями), воспитывающими ребенка с ОВЗ, в МАДОУ были использованы различные технологии, формы и методы: создана «Родительская беседка ВК», группа родителей в «Телеграмм», проведены Дни открытых дверей, для родителей была организована «Родительская почта» и другое. Однако самый большой отклик получила проектная деятельность.

Определение проектной деятельности авторы рассматривают с различных позиций, но все педагоги указывают на возможности использования проектной деятельности в работе с детьми. В последние годы Е.С. Порат, Г.А. Баранова, В.Д. Симоненко, Н.В. Матяш, А.И. Савенков и другие уделяют большое внимание использованию проектной деятельности в работе с детьми.

Как отмечает Г.А. Баранова, технология проектной деятельности направлена на развитие познавательной активности, творческих способностей, включение в исследовательскую деятельность, индивидуализацию и дифференциацию обучения [2].

По мнению Н.В. Матяш, проектная деятельность – это интеграция элементов игровой, учебной, коммуникативной, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, а главное, творческой деятельности [3].

Проектная деятельность – это современная технология, благодаря применению которой во взаимодействии с родителями (законными представителями) существует возможность полноценной и эффективной организации совместной деятельности всех участников образовательных отношений: воспитанники, родители (законные представители), педагоги, специалисты. Тематика образовательных проектов зависит от социального запроса родителей (законных представителей), воспитывающих ребенка с ОВЗ, из интересов воспитанников. К проектной деятельности подключены не только воспитатели групп компенсирующей направленности, но и все специалисты ДОО, которые взаимодействуют с воспитанниками: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре. Такие широкие социальные контакты объединяют всех участников образовательных отношений и замыкают свои звенья вокруг воспитанника с ОВЗ, направляющих свою деятельность на воспитание и развитие дошкольника. Эти контакты

создают положительную эмоциональную сферу не только для ребенка, но и для взрослых, устанавливаются доверительные отношения.

Все участники проекта имеют общую цель, для достижения которой в совместной деятельности, исходя из индивидуальных особенностей детей и семей, планируется дальнейшая работа для достижения общего результата. Совместное планирование позволяет активизировать родительскую позицию, усилить детско-родительские отношения, повысить родительскую компетентность в вопросах воспитания и развития детей с ОВЗ.

Проектная деятельность организуется в соответствии со следующими этапами:

1 этап «Проблема». На данном этапе педагоги с воспитанниками определяют проблему проекта, далее идет подключение родителей (законных представителей). Совместно с родителями (законными представителями) обсуждается тема проекта, в зависимости от особенностей воспитанников дифференцируются задания для дальнейшей реализации проекта. Родители (законные представители) совместно со своим ребенком выполняют задания, получают рекомендации педагогов и специалистов, самостоятельно обращаются к педагогическому составу при возникновении трудностей в выполнении задания.

Для родителей (законных представителей) была разработана карта «Проблема проекта». Родителям (законным представителям) предлагается выполнить задания карты совместно с ребенком для того, чтобы спланировать дальнейшую деятельность. Примерные задания карты «Проблема проекта»:

1. Обсудите с ребенком тему проекта и запишите 3–5 слов ассоциаций, которые вам предложит ваш ребенок.

Вопросы, которые можно адресовать воспитаннику:

- Посмотри на картинку (мультфильм, послушай рассказ и т.д.). О чем там говорится? (О воде, Родине, Героях)

- Какие первые слова тебе хочется сказать, когда ты слышишь об этом?

2. Модель трех вопросов. Задайте вопросы дошкольнику и запишите ответы на них:

- Что ты знаешь об этом? (Об этой проблеме)?

- Чтобы ты хотел(а) узнать об этом?

- Где мы можем найти информацию об этом? (Как нам расширить свои знания?)

На группе формируется картотека проблемы проекта. При следующей встрече каждая карточка оглашается родителям и воспитанникам, благодаря чему можно точнее сформулировать проблему, исходя из ответов детей, спланировать работу.

2 этап «Поиск». Родители (законные представители) совместно с детьми находят информацию по теме проблемы (мультфильмы, презентации, виртуальные экскурсии, литературу, игры). Так в группе формируется «Копилка проекта». На данном этапе идет активное обсуждение, по каким признакам можно классифицировать накопленную информацию (виды росписи, виды транспорта, официальные и неофициальные символы России и др.). Совместно

с родителями (законными представителями) и воспитанниками обсуждаются маркеры-карточки, которые будут обозначать ту или иную тему классификации (контур автомобиля – наземный транспорт, самолет – воздушный транспорт, лодка – водный транспорт и т.д.) Маркеры должны быть неяркими, точно отражать тему классификационной группы.

3 этап «Модель». В совместной деятельности составляется модель ознакомления с экспонатами «Копилки проекта», планируется совместная творческая деятельность, составляются рассказы о проекте, которые зарисовываются с помощью мнемотаблицы (говорящие «рисунки»), рассказы собираются в «Книгу проекта». Также возможна видео-, аудиозапись, презентация этапов проекта.

4 этап «Продукт». На данном этапе организовывается одно большое совместное мероприятие (разыгрывание сказки, этюда по теме проекта, проведение праздника, квеста, формируется большая книга проекта, выставка совместного творчества, фото- и видеокартотеки).

5 этап «Презентация». На данном этапе идет самое активное объединение всех участников образовательного процесса. Под руководством педагогического состава родители (законные представители) вместе с детьми изготавливают атрибуты для презентации проекта, делают фотоколлажи о проведенной деятельности, акциях, конкурсах, выставках, готовят презентацию, алгоритм выступления и текст.

6 этап «Рефлексия». Это важный и заключительный этап, который позволяет педагогам и родителям выделить самые эффективные виды деятельности, проанализировать проведенное исследование, запланировать новые формы и методы для реализации следующего проекта.

На протяжении всей проектной деятельности осуществляется консультирование родителей (законных представителей) педагогами и специалистами ДОО.

Исходя из вышесказанного, отметим, что проектная деятельность вызывает интерес не только у воспитанников, но и у родителей (законных представителей). Правильно организованное взаимодействие с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, дает положительные результаты, что отражается не только на повышении родительской компетенции, активизирует родительскую позицию. Тесное сотрудничество между педагогическим коллективом детского сада и семьей помогает воспитанникам с ОВЗ скорректировать нарушения в развитии.

#### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – 32 с.
2. Баранова Г.А., Шулепова Л.В. Реализация технологии проектного обучения в коррекционно-педагогической работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». – 2018. – № 3.

3. Бабинова Н.В. Включение родителей воспитанников с ОВЗ в проектную деятельность и музейную педагогику как активных участников образовательного процесса в ДОО // Дошкольная педагогика. – 2017. – № 3(128). – С. 9–11.

4. Приходько О.Г. Система ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов, 26–28 октября 2015 г. – М.: АНО «НМЦ “СУВАГ”», 2015. – С. 179–183.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Информационный портал: Консультант плюс. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174)

6. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: 2013 г.

**PROJECT ACTIVITY AS A FORM OF INTERACTION WITH PARENTS  
(LEGAL REPRESENTATIVES) RAISING A CHILD WITH DISABILITIES**

*N.A. Eremenko, E.B. Murzina, V.A. Pavlova, O.V. Karpova*

*The article is devoted to interaction with parents (legal representatives) raising a child with disabilities.*

*Keywords: child with disabilities; interaction; parents (legal representatives); project activities.*

### Раздел 3

## ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ

### ОСОБЕННОСТИ ЦИФРОВИЗАЦИИ В ДОО ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ (НАРУШЕНИЕ ЗРЕНИЯ)

**О.В. Макарова<sup>1</sup>, Н.В. Матинян<sup>2</sup>**

МБДОУ «Детский сад №137»

<sup>1</sup>старший воспитатель; e-mail: makarovaov81@mail.ru

<sup>2</sup>учитель-дефектолог; e-mail: solnce-egoc@mail.ru

Россия, г. Нижний Новгород

*В статье рассматриваются особенности цифровизации в образовании, в том числе в дошкольном образовании для детей с нарушением зрения, позволяющие повысить эффективность осуществления коррекционно-развивающего процесса.*

*Ключевые слова: цифровизация; цифровые технологии; коррекционно-развивающая среда; дошкольники с нарушением зрения.*

«Россия должна стать одним из мировых лидеров по цифровизации всех областей жизни, а также по качеству образования и количеству научных исследований», такие задачи обозначил президент России Владимир Путин. В Послании 1 марта 2018 года Президент РФ также отметил: «Нужно переходить и к принципиально новым, в том числе индивидуальным технологиям обучения... к творческому поиску, учить работе в команде, что очень важно в современном мире, навыкам жизни в цифровую эпоху».

В докладе Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики изложено, что одной из серьезных проблем современного российского образования выступает растущее отставание от требований цифровизации экономики и основных сфер общественной жизни [5; 6]. Во-первых, не применяются эффективные цифровые инструменты, уже активно используемые детьми и взрослыми во многих других сферах деятельности. Во-вторых, не используют в ОО возможности цифровых технологий для персонализации обучения (выбор траектории, разнообразие материалов, помощь при трудностях в освоении программ), повышения мотивации обучающихся (интерактивные учебные материалы, обучающие игры), облегчения рутинной деятельности педагогов и управленцев (мониторинг, отчетность, проверка работ).

В XXI веке цифровые технологии приносят революцию и в дошкольное образование. Дошкольное образование – это «мостик», который должен обеспечить успешный переход обучающегося в школу в цифровую эпоху.

В Конституции РФ и законе «Об образовании» указано, что дети с особенностями в развитии имеют равные со всеми права на образование [5]. Одним из приоритетных стратегических направлений модернизации российского

образования является внедрение средств цифровых технологий, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, обеспечивающих условия для становления образования нового типа, направленного на развитие и саморазвитие личности. В настоящее время цифровые технологии активно внедряются в образовательный процесс ДОО различных видов.

Развитие и обучение дошкольников с нарушением зрения отличается своим образом, которое проявляется в коррекционной направленности, в неразрывной связи коррекционного воздействия с формированием практических навыков и умений [4, с. 5–8].

Особенности развития конкретного ребенка с нарушением зрения зависят от характера, имеющегося у него нарушения, степени выраженности, от возрастных и компенсаторных возможностей ребенка, от характера медико-педагогического воздействия и т.д.

Все это подчеркивает необходимость поиска инновационных технологий к проведению коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Потенциал цифрового оборудования для детей дошкольного возраста может быть продуктивно использован, только если новые технологии интегрированы в дошкольное образование наряду с другими видами повседневной деятельности, но не замещают их.

Работая с дошкольниками с нарушением зрения, педагоги ДОО активно внедряют в коррекционно-развивающее обучение информационное оборудование, модернизировав многолетний опыт работы дошкольного образовательного учреждения для детей с нарушением зрения МБДОУ «Детский сад №137» города Нижнего Новгорода.

Обучение и воспитание слабовидящих детей имеют ряд собственных принципов и особых задач, направленных на восстановление, коррекцию и компенсацию нарушенных функций глаза, организацию дифференцированного воспитания и обучения.

Как же цифровые технологии могут оптимизировать коррекционно-педагогическое взаимодействие с дошкольниками с нарушениями зрения?

Одно из средств, обеспечивающих наглядность и динамичность познавательного материала в коррекционно-образовательном процессе, – это презентации, фильмы на мультимедийной доске с проектором.

Поговорка «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать», прежде всего, о дошкольнике с нарушением зрения. Презентация, созданная при помощи Microsoft Power Point, – удобный и эффективный способ доступно донести дошкольникам информацию с учетом офтальмологических требований (цвет, яркость, контрастность, величина и др.).

Нами разработаны презентации:

- по разным лексическим темам («Времена года», «Цветы», «Космос», «Птицы», «Животные» и др.);
- по ФЭМП («Счет», «Количество», «Дни недели» и др.);

- по изобразительной деятельности (создаем алгоритмы для рисования, лепки отдельных предметов для дополнительного, более точного показа) и др.

Такая презентация сочетает в себе динамику, звук, красочное и крупное изображение, что значительно улучшает восприятие информации у дошкольников с нарушением зрения.

В своей работе мы используем документ-камеру Triumph Board – 5-мегапиксельная документ-камера (увеличительный прибор) представляет собой идеальное средство захвата изображений и видеозаписи.

Благодаря камере и компьютеру мы можем захватывать в реальном времени изображения трехмерных объектов и представлять их с помощью монитора или проектора в увеличенном масштабе, для того чтобы рассмотреть со слабовидящими дошкольниками мелкие элементы, обратить внимание на поверхность материалов и др.

Активно применяется Touch-панель – это большой сенсорный экран, который способен реагировать на прикосновения пользователя, обрабатывать полученные команды, выводить на экран необходимые данные и сохранять изменения. Панель дает возможность дошкольникам с нарушением зрения выполнять интерактивные задания и участвовать в обучающих коррекционно-развивающих играх по разным направлениям в индивидуальном темпе.

Неотъемлемой частью коррекционно-образовательного процесса является использование здоровьесберегающих технологий: зрительных гимнастик, динамических пауз, игр для развития мелкой моторики рук.

Для создания подобных тренажеров мы используем стандартизированные программы Microsoft и Windows. Преимуществами таких технологий с использованием информационного оборудования являются интерактивность, динамизм, мультимедийность.

Наша дошкольная организация располагает достаточным арсеналом лицензионного программного обеспечения серий: «Экзамен Медиа», «1С-Образовательная коллекция», «Игродром», «Мерсибо» и другие.

Данные программы предназначены для развития сохранных анализаторов у дошкольников с нарушением зрения, развития зрительно-пространственных представлений, для расширения кругозора и уточнения представлений об окружающем мире для развития графических навыков и т.д.

Располагая большой картотекой образовательных компьютерных ресурсов, мы имеем больше возможностей для осуществления дифференцированного подхода к обучающимся с нарушением зрения. Каждый ребенок может выполнять предлагаемые задания в игровой и уровневой системе, а также в своем индивидуальном темпе. При этом программа очень «терпелива» во взаимоотношениях с дошкольником, ждет, пока воспитанник сам исправит недочеты, что создает в процессе коррекционно-развивающем обучении необходимую «ситуацию успеха».

В настоящее время мы активно внедряем в коррекционно-образовательный процесс QR-код. QR-код – это связь между реальностью и виртуальным миром, каким бы необычным он ни казался. Так мы создаем интерактивные

пособия/плакаты для дошкольников с нарушением зрения, а также используем QR-код при взаимодействии с родителями/социальными партнерами.

При взаимодействии с родителями (законными представителями) используем разнообразные формы общения. В связи с эпидемиологической обстановкой в России (COVID-19) мы предлагаем родителям широкий спектр онлайн-взаимодействия: собрания, консультирование, мастер-классы и родительские клубы через информационные системы ZOOM, Skype; для оперативного решения вопросов и предложений – Viber; для демонстрации педагогического опыта – социальные группы в ВК, ОК, облачные хранилища Mail (фото и видеозаписи), экран в вестибюле ДОО.

Внедряя цифровые технологии, мы не забываем про принципы использования информационного оборудования в ДОО:

- использование цифровых технологий должно быть в соответствии с СанПиН;
- использование в соответствии с техникой безопасности;
- цифровые технологии должны быть интегрированы в коррекционно-развивающие процессы дошкольной организации наряду со многими другими видами деятельности;
- применение данных технологий в ДО должно соответствовать психофизическому развитию обучающихся.

Технические средства, такие как принтер, сканер, ламинатор, брошюратор и др., дают широкие возможности для создания элементов образовательного пространства: настольно-дидактических игр, пособий, журналов, альбомов с учетом индивидуальных особенностей воспитанников с нарушением зрения.

Подводя итог, отметим педагогическую целесообразность использования цифровых технологий в коррекционно-развивающем обучении дошкольников с нарушением зрения:

- индивидуализация и дифференциация в обучении;
- осуществление тренировки в процессе освоения материала за счет уровневой системы;
- компьютерная визуализация информации (наглядное представление материала на экране, сенсоре);
- моделирование изучаемых или исследуемых объектов, восприятие которых затруднено в реальной жизни для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья;
- социализация и адаптация к современной цифровой среде.

Цифровизация коррекционно-образовательного процесса даёт нам возможность заинтересовать детей, сделать образовательную деятельность более привлекательной и в то же время развивающей.

Однако мы не забываем о том, что цифровые технологии не могут заменить эмоционального человеческого общения, так необходимого в дошкольном возрасте для детей с ограниченными возможностями. Поэтому информационное оборудование и технологии только дополняют педагога, а не заменяют его.



Новые цифровые технологии позволяют решать ключевые задачи образования, не решаемые или плохо решаемые современной российской системой образования на основе традиционных технологий.

### Литература

1. Азамова М.Н. Использование информационных компьютерных технологий в процессе развития детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2012. – №11. – С. 385.
2. Использование средств ИКТ для дистанционного образования детей с ОВЗ / авт.-сост. Алешенко С.В. – Томск, 2012.
3. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения / под ред. Л.В. Фомичевой. – СПб.: Каро, 2007. – 260 с.
4. Плаксина Л.И., Григорян Л.А. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения (с косоглазием и амблиопией). – М: Город, 1998. – 150 с.
5. Психология здоровья: теоретические основы и практика использования здоровьесберегающих технологий: материалы областной научно-практической конференции, 4–5 ноября 2008 г. – Ч.5. – Витебск. – С.4.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Центр педагогического образования. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – 32 с.

### FEATURES OF DIGITALIZATION IN THE DOO FOR PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES (VISUAL IMPAIRMENT)

*O.V. Makarova, N.V. Matinyan*

*The article discusses the features of digitalization in education, including in preschool education for children with visual impairment, which make it possible to increase the effectiveness of the correctional and developmental process.*

*Keywords: digitalization; digital technologies; correctional and developmental environment; preschoolers with visual impairment.*

### РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

*Т.В. Малынина<sup>1</sup>, А.В. Пинякова<sup>2</sup>, Е.В. Белова<sup>3</sup>*

*МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №45»*

*<sup>1</sup>старший воспитатель; e-mail arzgis@yandex.ru*

*<sup>2</sup>педагог-психолог; e-mail alla.pinyakova@mail.ru*

*<sup>3</sup>учитель-дефектолог; e-mail belova.lena-1969@yandex.ru*

*Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас*

*В данной статье отражена проблема развития социальной компетентности у дошкольников с ОВЗ через различные инклюзивные мероприятия и специально созданные условия среды.*

*Ключевые слова: социальная компетентность; инклюзивное образование; ограниченные возможности здоровья; особые образовательные потребности.*

В последнее время всё больше внимания уделяется детям с ограниченными возможностями здоровья, ведь они такие же члены общества, как и все остальные. Вместе с этим дети с особенностями здоровья в силу своих

особенностей испытывают трудности в понимании себя и других людей, взаимодействии с ними, имеют проблемы в общении, поведении, с адаптацией в разных условиях. Поэтому возникает необходимость формировать у них социальные навыки взаимодействия с обществом, способность познавать свой внутренний и социальный мир. Для достижения этой цели дети с ОВЗ, как уже доказано практикой, должны воспитываться в коллективах своих сверстников.

В связи с этим в период с 2019 по 2022 год на базе нашего муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 45» была организована инновационная площадка по теме «Развитие социальной компетентности дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного пространства». Целью площадки стала разработка диагностического и методического материала по формированию социальной компетентности у дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного пространства; внедрение в деятельность дошкольного учреждения эффективных средств, методов и программ по формированию социальной компетентности дошкольников с ОВЗ.

Участниками инновационной деятельности стали дети из группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР, дети из группы компенсирующей направленности для детей со сложным дефектом (ТМНР), дети из группы общеразвивающей направленности, воспитатели, специалисты сопровождения и родители.

Специалистами, участвующими в работе площадки, были определены критерии и система оценки уровня сформированности основ социальной компетентности детей с ОВЗ и нормой развития. Для воспитанников с ОВЗ за основу взяли «Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии» (Зарин А.). Были продиагностированы показатели сформированности следующих параметров: развития первичных представлений о себе и окружающем мире; взаимодействия с взрослыми; взаимодействия со сверстниками; поведение; условия воспитания ребёнка в семье. Для воспитанников группы общеразвивающей направленности за основу были взяты диагностические критерии развития социальной компетентности по программе «От рождения до школы». Данные методики переработаны педагогами – участниками инновационной деятельности, адаптированы по тематике площадки с учетом особенностей воспитанников.

На первом этапе работы площадки было проведено анонимное анкетирование родителей. Анкеты содержали вопросы о желании или нежелании общения родителей групп компенсирующей и общеразвивающей направленности; общения их детей с детьми и людьми с ОВЗ; о желании и возможности видеть таких детей рядом со своими детьми и др.

Анализ результатов анкетирования показал, что у родителей существуют барьеры восприятия совместного пребывания в ДОУ различных категорий детей.

Для эффективности работы с детьми по формированию социальной компетенции специалистами совместно с воспитателями была организована определённая предметно-развивающая среда в группах и кабинетах, которая включала пособия, игрушки, игры, методические материалы. Развивающая предметно-пространственная среда (далее – РППС) создавалась, учитывая возраст и потребности детей, их особенности развития.

Так в группе общеразвивающей направленности появилась «Книга доброты», в которой собраны рассказы, сказки, стихи, притчи для повышения у детей мотивации к свершению добрых дел, поступков. Интересным оказался такой прием, как «Книга добрых дел» – наклеивание детьми «сердечек» за добрые дела, сделанные ими в течение недели. Данный прием стимулирует детей к выполнению правил поведения, желанию быть вежливыми, трудолюбивыми, чутко относиться к другим людям. В группе созданы: картотека «Добрые игры»; медиотека песен о дружбе и доброте; видеотека мультфильмов, презентаций: «Мы разные, но мы вместе», «Уроки этикета», «Семейные праздники», «Правила дружбы»; библиотека добрых сказок; альбомы «Пусть каждый день начнётся с доброты», «Моя семья», «Наша группа». Изготовлены пособия: «Мирилки» (ладошки с сердечком, солнышко, коробка примирения), которые используются для разрешения конфликтов, примирения после ссоры; «Цветик-семицветик» (с отстегивающимися лепестками) служит для побуждения детей совершать добрые дела и поступки.

Для формирования культуры поведения и знакомства детей с элементарными правилами этикета среду пополнили дидактическими играми: «Что такое хорошо и что такое плохо», «Этикет для малышей», «Букет волшебных слов», «Хорошие и плохие поступки», «Определи настроение», «Путешествие в мир эмоций». Для самостоятельной деятельности детей подготовлены перфокарты «Соедини правильно», лабиринты «Помоги сказочному герою». Изготовлен лэпбук «Добро начинается с меня» для совместных и индивидуальных занятий.

В группе для детей с ЗПР развивающую среду пополнили дидактическими играми: «Азбука эмоций», «Пойми меня», «Зоопарк настроений», «Чрезвычайные ситуации на прогулке»; игра-лото «Семья». Изготовили пособия: «Эможничка» (каждый листок новая эмоция), с помощью которой без слов можно показывать окружающим, что ты сейчас чувствуешь; «Кубик эмоций»; альбом «Правила Дружбы», в который входят картинки-напоминалки, как нужно вести себя, чтобы сохранять дружеские отношения между детьми и находить новых друзей. Для заучивания стихов о дружбе и доброте использовались мнемотаблицы.

В группе для детей с ТМНР развивающая среда была организована с учетом особенностей детей данной категории. Созданы: пособие «Кубик настроения», книга из фетра «Угадай эмоцию»; коммуникационные доски; планшет «Что сначала, что потом»; *коммуникативные таблицы* – «Одевание на прогулку (по временам года)», «Умывание», «Я в туалете», на которых наклеены фотографии, картинные символы. Выбор и организация визуальных символов составлялись таким образом, чтобы мотивировать ребенка и улучшать его

функциональную коммуникацию. Использовалось визуальное расписание «Распорядок дня», которое помогает ребёнку с помощью реальных предметов получить представление о последовательности событий (видов деятельности) в течение дня. Составление и рассматривание фотоальбома «Моя семья» с фотографиями детей и членов их семьи способствовало формированию у воспитанников представлений о доброжелательных отношениях родных людей.

Для обеспечения работы по развитию социальной компетентности специалистами использовались различные дидактические материалы и пособия в соответствии с их направлениями работы. Педагог-психолог включал в свою работу с детьми развивающие игры и пособия, направленные на расширение представлений об эмоциях и чувствах: «Театр настроения», «Ребята с нашего двора», «Путешествие в мир эмоций», игровую панель «Дом», коробку «Мое настроение»; разработал картотеку игровых упражнений «Заряд радости», использовал куклу Злодобрёйку и др.

В рамках реализации задач по развитию социальной компетентности у детей с ОВЗ учитель-дефектолог проводил образовательную и коррекционно-развивающую деятельность по развитию представлений ребенка о себе и ближайшем окружении. Для решения этих задач учитель-дефектолог включал в работу с детьми различные дидактические игры и пособия: «Личико», «Портрет незнакомца», «Мамино настроение», «Семейный портрет», «Я и моё тело», «Когда мои друзья со мной», использовал папку-передвижку «Это я».

Для развития коммуникативных навыков в рамках развития социальной компетентности учитель-логопед использовал игры на липучках, карточки ПЭКС: «Визуальное расписание», «Жесты», «Мое настроение»; книгу альтернативной коммуникации и коммуникативные листы, дидактические игры на развитие невербальных средств общения, пособие «Расскажи стихи руками», игры на развитие мимики, жестов, пантомимики.

Работа с детьми по формированию социальной компетентности строилась с учётом результатов входной диагностики, подбирались программы, направленные на решение выявленных проблем в социально-коммуникативном развитии и эмоционально-волевой сфере.

В рамках инновационной деятельности педагогами были выбраны следующие технологии:

- технологии альтернативной коммуникации (с детьми с ТМНР);
- программа Е.Р. Соколовой «Как аукнется, так и откликнется» (с воспитанниками группы общеразвивающей направленности);
- «Помоги мне стать самостоятельным» (для воспитанников групп компенсирующей направленности для детей с ЗПР и ТМНР);
- «Дорогою добра» – концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников, Л.В. Колосийченко (фрагментарно, раздел программы «Человек среди людей») (с воспитанниками группы общеразвивающей направленности и группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР).

Специалистами и воспитателями были подобраны формы, методы, приемы работы с детьми, способствующие развитию социальной компетентности в различных видах деятельности: в режимные моменты (утренний сбор, прогулки, прием пищи, игры, самостоятельная деятельность); образовательная деятельность; хозяйственно-бытовой труд; межгрупповое взаимодействие («походилки», прогулки, наблюдения).

Реализуя задачи по развитию социальной компетентности у детей с ОВЗ, специалисты организовывали и проводили образовательную деятельность в рамках АООП для детей с ЗПР и ТМНР в соответствии с направлениями психологического, дефектологического, логопедического сопровождения в форме групповых и подгрупповых занятий, опираясь на календарно-тематическое планирование. В содержание занятий систематически включались различные формы и методы работы, игры и игровые приемы, способствующие развитию социальной компетентности. Индивидуальную работу проводили с учетом нарушений в коммуникативном, социальном и эмоционально-личностном развитии, участвовали в совместных мероприятиях. Воспитатели задачи по развитию социальной компетентности у детей решали в процессе интегрированных занятий по изобразительности, познавательному и речевому развитию, в режимные моменты, в процессе совместной, трудовой, специально организованной игровой деятельности.

Одно из преимуществ ДОУ комбинированного вида – это интеграция детей с ОВЗ в общество здоровых сверстников в процессе межгрупповых, общесадиковых мероприятий (экскурсии, праздники, прогулки, театр). Дети с ОВЗ могут находиться среди своих сверстников, общаться с ними, видеть достижения других детей, стремиться увеличить свои. Одной из форм интеграции были выбраны межгрупповые «Походилки», которые стали традиционными. Воспитанники групп компенсирующей и общеразвивающей направленности ходят, друг к другу в гости, готовят подарки: поделки, игры, книжки-самоделки; совместные просмотры мультфильмов.

Для решения задачи социализации детей с ОВЗ и интеграции их в среду здоровых сверстников в основу работы с детьми была положена проектная деятельность. Метод проектов позволяет формировать те личностные качества у детей, которые развиваются лишь в деятельности.

Первый проект «Давайте познакомимся». Его цель: помочь ребенку осознать характерные особенности и предпочтения свои и других. Но перед педагогами возникла проблема – в связи со сложившимися обстоятельствами (карантинные мероприятия по COVID-19) дети не могли контактировать (проводить совместные мероприятия из-за пандемии). Для того чтобы помочь детям познакомиться, узнать интересы друг друга, в рамках проекта было проведено детское видеоинтервью, в котором воспитанники с ОВЗ с помощью воспитателя рассказали о себе: как их зовут, во что они любят играть, чем любят заниматься. А в ответ попросили детей из общеобразовательной группы рассказать о себе. В рамках проекта группы обменивались любимыми книжками, участвовали в просмотре обучающего мультфильма «Знакомство».

Второй проект, долгосрочный – «Давайте дружить!» был направлен на формирование у детей представлений о друге, дружбе, воспитание доброжелательного отношения друг к другу, умения быть сдержанными, уметь работать в коллективе. В начале проектной деятельности с детьми проводились беседы, просмотры мультфильмов. Для ребят с ОВЗ был организован видеопросмотр театрализованного представления «Сказка о маленькой машинке», подготовленный детьми с нормой развития. В ходе проекта дети узнали, что такое дружба, настроение, закрепляли правила общения друг с другом, обменивались любимыми игрушками, подарками.

3 декабря во всем мире отмечается Международный день инвалидов, этому событию был посвящён общий проект по детскому саду «Добротой согреты». Данный проект был насыщен различными мероприятиями, проходившими внутри каждой группы или совместно между группами. С детьми общеобразовательной группы проводились игровые сеансы «Пойми меня». Их цель – помочь здоровым детям понять кто такие люди-инвалиды, почему они нуждаются в нашей помощи, защите, уважении, доброжелательности. Для здоровых детей данные сеансы стали своеобразным психологическим тренингом, в котором создавались условия для формирования доброго отношения к сверстникам-инвалидам. Во время сеанса ребята анализировали, чем здоровый человек отличается от человека-инвалида. В этом помогали видеопросмотры (мультфильм «Цветик-семицветик», видеоклипы, презентации), а также игры с ограничениями, с помощью которых здоровые дети ненадолго становились детьми с ограниченными возможностями здоровья (не видят, не могут говорить и слышать, ограниченны в движении) и в этом состоянии должны были выполнить определенные задания согласно правилам предложенной игры. Итогом проекта было совместное мероприятие – музыкально-театрализованное новогоднее представление по мотивам сказки «Снежная королева», в котором принимали участие все участники инновационной площадки.

Третий проект – «Азбука настроений». Выбор этой темы не случаен. Эмоции, настроение – важные составляющие социального и коммуникативного развития. Результаты диагностики показали, что во взаимоотношениях со сверстниками дети мало эмоционально откликаются на переживания других детей и близких людей. В рамках данного проекта проводились беседы, использовались игры-драматизации, игры-хороводы, элементы психогимнастики с акцентом на эмоционально-чувственные переживания. Был организован вечер развлечений «Праздник воздушных шаров».

Четвертый проект – «Что такое хорошо и что такое плохо». Данная тема крайне актуальна, т.к. мы, работая с детьми, особенно с детьми с ОВЗ, наблюдаем в их поведении наличие частых конфликтов со сверстниками по любому поводу (обладание игрушками, распределение ролей, соблюдение правил и т.д.). Часто проявляется физическая агрессивность (ребёнок ломает игрушки или постройки, рвет книжки, толкает сверстников, кусается, плюется). В рамках данного проекта проводились беседы-размышления, слушание песенок о доброте, использовались совместные просмотры с последующим обсуждением

действий героев, решались проблемные ситуации. Все используемые педагогами методы и приемы были нацелены на формирование коммуникативных навыков. Педагоги обучали детей правилам поведения, помогали понять, как легко может возникнуть ссора; учили договариваться, соблюдать очередность, прислушиваться к мнению товарищей. Было проведено совместное мероприятие для детей с ОВЗ – театрализованное кукольное представление по мотивам сказки «Заюшкина избушка» с элементами коррекционной ритмики, в процессе которого дети не только наблюдали происходящее на сцене, но и сами принимали в нём участие через совместные игры, хороводы.

Социально значимый краткосрочный проект «Мудрость рядом с нами» был направлен на взаимодействие с социальными партнёрами – пожилыми людьми. Цель данного проекта – расширение поля взаимодействия детей разных категорий с другими людьми, их социализация. В рамках данного проекта был организован и проведён с представителями старшего поколения мастер-класс для детей с ОВЗ; тематическое развлечение, в конце которого дети вручили людям старшего поколения подарки, сделанные совместно с воспитателями. Завершилось данное мероприятие совместным чаепитием.

По завершению долгосрочного проекта «Давайте дружить» было организовано совместно-родительское мероприятие – кулинарное шоу «Кухни народов мира», цель которого – способствовать развитию доброжелательности, дружеского отношения к конкурсантам, положительного отношения к детям с ОВЗ и их родителям.

В мае, когда природа просыпается, была проведена совместная акция детей и родителей «Посади дерево дружбы». Привлечение детей разных групп к посадке деревьев сплотило детей и взрослых в общем деле.

Нам было очень важно привлечь в работу по развитию социальной компетентности именно родителей, так как они являются примером для подражания и авторитетом для своих детей.

Для преодоления существующих барьеров, выявленных в процессе диагностики, нами была разработана система работы с родителями, выбраны формы, способствующие развитию социальной компетентности: совместные праздники и досуги, игровые сеансы, акции.

Для родителей группы общеразвивающей направленности актуальными стали психологические сеансы «Навстречу друг другу» по типу детских игровых сеансов «Пойми меня». Родители были поставлены в условия жизни людей с ограниченными возможностями здоровья и в этих условиях пытались существовать. В результате родители здоровых детей начинали немного по-другому смотреть на мир и проблемы родителей детей с ОВЗ, меняли свое отношение к ним.

Взаимодействию с семьями, имеющими детей с ОВЗ, уделялось повышенное внимание. Работа с родителями детей с ОВЗ была направлена на формирование адекватного отношения к своему ребёнку, оказание родителям эмоциональной поддержки. Мы использовали такие формы работы, как дискуссионные встречи, игровые практикумы, на которых родители приобретали опыт группового обсуждения проблем, связанных с воспитанием детей. В непринужденной

обстановке родители обменивались опытом на самые разные темы: «Как приучить ребенка к порядку?», «Как воспитывать у ребенка желание помогать взрослым?» и т.д.

Подводя итог инновационной деятельности, направленной на развитие социальной компетенции у воспитанников, хотелось бы отметить, что выбранные различные формы и методы, приёмы работы способствовали расширению поля взаимодействия детей разных категорий с другими людьми, их социализации.

Результатом проделанной работы стал выпуск авторских методических пособий: «Рабочей тетради по развитию социальных компетенций детей старшего дошкольного возраста в рамках инклюзивного образования» и «Сборника дидактических игр и упражнений».

#### **Литература**

1. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Учим детей общаться. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. – 144 с.
2. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: ТЦ «Сфера», 2017. – 160 с.

#### **THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE IN PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE**

*T.V. Malynina<sup>1</sup>, E.V. Belova<sup>2</sup>, A.V.Pinyakova<sup>3</sup>*

*This article reflects the problem of developing social competence in preschoolers with disabilities through various inclusive activities and specially created environmental conditions.*

*Keywords: social competence; inclusive education; limited health opportunities; special educational needs.*

#### **ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

***К.В. Рябова***

ГК ОУ «Коррекционная школа № 8»  
учитель, e-mail: km23@list.ru; Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье раскрывается система внеурочной деятельности с обучающимися с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). Представлены цель, задачи, основные направления и формы организации внеурочной деятельности, взаимодействие субъектов, участвующих во внеурочной деятельности.*

*Ключевые слова: внеурочная деятельность; тяжелые и множественные нарушения развития; специальные образовательные условия; спортивно-оздоровительное, нравственное, социальное, общекультурное, общеинтеллектуальное (познавательное) направления; жизненная компетенция.*

Одной из приоритетных задач формирования жизненной компетенции у обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) является создание специальных условий обучения. Реализация данной задачи невозможна без



использования системы внеурочной деятельности, которая объединяет все виды деятельности обучающихся и целесообразно решает задачи воспитания, развития и социализации.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с ТМНР, адаптированной основной общеобразовательной программой, а также с учетом особенностей и возможностей психофизического развития учащихся данной категории в учреждении реализуется Программа внеурочной деятельности, которая является одним из компонентов основной образовательной программы и направлена на достижение планируемых результатов в ее освоении и формирование жизненной компетенции учащихся. Основное назначение внеурочной деятельности заключается в обеспечении дополнительных условий для развития интересов, склонностей, способностей учащихся, организацию их свободного времени и включение их в успешную и доступную продуктивную деятельность.

Основная цель внеурочной деятельности:

- поэтапное и планомерное расширение социального опыта учащихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, с ТМНР; развитие адаптационных способностей личности, достижение максимально возможной самостоятельности.

Основные задачи внеурочной деятельности:

- формировать доступные формы социального поведения учащихся, повышать социальную активность в комфортной развивающей среде;
- корректировать все компоненты психофизического, интеллектуального, личностного развития учащихся с ТМНР с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, психофизических возможностей;
- стимулировать личностный интерес учащихся к различным аспектам жизнедеятельности, пробуждать положительные эмоциональные реакции по отношению к окружающей действительности;
- расширять социальные контакты учащихся с ТМНР, включать их в конструктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, формировать коммуникативные навыки общения.

Требования к результатам овладения компетенцией:

- развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении;
- овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
- овладение доступными навыками коммуникации;
- дифференциация и осмысление адекватно возрасту своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей.

В качестве организационного механизма реализации внеурочной деятельности используется план внеурочной деятельности, в котором определены направления и формы её организации.

Представим основные направления и формы организации внеурочной деятельности.

Спортивно-оздоровительное направление программы внеурочной деятельности направлено на формирование у учащихся ценностного отношения к здоровью, знаний и элементарных навыков по гигиенической культуре, умения вместе со взрослыми заниматься физическими упражнениями в целях организации досуга и отдыха.

В рамках реализации данного направления используются игры, направленные на развитие навыков двигательной активности учащихся, внимания, мышления, зрительно-двигательной координации, слухового восприятия, умения согласовывать движения со словами.

Нравственное направление программы внеурочной деятельности направлено на формирование устойчивых нравственных свойств личности учащихся, выработку нравственных ценностей и норм поведения, личностных качеств, формирующих устойчивую жизненную позицию. Нравственное воспитание развивает сознание и чувства детей, вырабатывает навыки и привычки правильного поведения.

При реализации нравственного направления используются игры, направленные на развитие умений учащихся находить выход из проблемной или опасной ситуации, правильно вести себя в общественных местах, анализировать свои поступки и поступки других; на воспитание уважительного отношения к людям и окружающему миру.

Социальное направление направлено на усвоение учащимися социальных знаний и умений в процессе непосредственного общения с окружающими, вербального и невербального взаимодействия, совместной деятельности на основе развития механизмов подражания.

В рамках реализации данного направления используются игры, направленные на развитие представлений о человеческих взаимоотношениях, формирование эмоционально-мотивационных установок по отношению к себе, сверстникам и взрослым людям, умений самостоятельно ориентироваться в разнообразных жизненных ситуациях. Правильно проявлять свои чувства и эмоции, адекватно реагировать на слова и поступки окружающих людей.

Общекультурное направление направлено на формирование способностей к ориентировке в пространстве культуры (общечеловеческая культура, семейные традиции и др.), освоение учащимися этических норм, а также развитие практических навыков личной гигиены и ответственного отношения к своему здоровью.

В рамках реализации данного направления используются игры, направленные на развитие у учащихся умений сотрудничать с окружающими, работать в команде, умение понимать чувство и настроение других, высказывать похвалу и делать комплименты, умение дружить друг с другом, вежливо входить в контакт и выходить из него, вести диалог и участвовать в беседе.

Общеинтеллектуальное (познавательное) направление программы внеурочной деятельности необходимо для повышения уровня умственного развития, формирования необходимого объема знаний и умений учащихся, а также для развития памяти, внимания, мышления, воображения.

В рамках реализации данного направления используются игры, направленные на развитие разных видов восприятия, памяти, внимания, мышления.

Формы организации внеурочной деятельности разнообразны, но наиболее эффективны и часто используются следующие: трудовые акции и акции милосердия, уроки мужества, аукционы добрых дел, экскурсии, общественно полезные практики, смотры-конкурсы, викторины, культпоходы в театр, фестивали, игры сюжетно-ролевые, деловые и т.д.

Организация внеурочной деятельности объединяет усилия всех педагогических работников школы: учителей начальных классов, учителей-предметников, классных руководителей, воспитателей ГПД, тьютора, учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя – дефектолога, социального педагога.

Таким образом, работа по формированию у учащихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) жизненных компетенций в рамках внеурочной деятельности способствует развитию обучающихся данной категории, обеспечивает овладение ими системой социальных отношений, социальное развитие, а также интеграцию в социальное окружение, их приобщение к общекультурным ценностям, формирование здорового образа жизни, элементарных правил поведения в экстремальных ситуациях.

Для успешной реализации работы в данном направлении обучающихся данной категории необходимо регулярно включать в доступные для них области деятельности с учётом личных интересов и возможностей каждого ребёнка, создавать условия для освоения обучающимися социальных ролей, а также широкого спектра культурных норм.

#### Литература

1. Адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития ГКОУ КШ № 8 1–12 классы (вариант 2).
2. Моделируем внеурочную деятельность обучающихся. Методические рекомендации: пособие для учителя общеобразовательных учреждений / Ю.Ю. Баранова, А.В. Кислякова, М.И. Солодкова и др. – М.: Просвещение, 2013.
3. Соловьева С.В. Программы курсов внеурочной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: алгоритм разработки и примеры программ: методическое пособие. – Екатеринбург: ГБОУ ДПО СО «ИРО», 2012.

#### **EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MECHANISM FOR INCREASING THE LEVEL OF FORMATION OF LIFE COMPETENCE IN STUDENTS WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS**

***K.V. Ryabova***

*The article reveals the system of extracurricular activities with students with moderate, severe and profound mental retardation, severe and multiple developmental disorders (TMNR). The purpose, objectives, main directions and forms of organization of extracurricular activities, interaction of subjects involved in extracurricular activities are presented.*

*Keywords: extracurricular activities; severe and multiple developmental disorders; special educational conditions; sports; moral; social; general cultural; general intellectual (cognitive) directions; life competence.*

**СОТРУДНИЧЕСТВО  
С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Н.А. Усимова<sup>1</sup>, Н.И. Федорова<sup>2</sup>**

ГК ОУ «Коррекционная школа №8»

<sup>1</sup>учитель начальных классов; e-mail: usimova.00@mail.ru

<sup>2</sup>учитель начальных классов; e-mail: nina1968.fedorova@yandex.ru

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье анализируются вопросы по организации взаимодействия образовательной организации и семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья в рамках внеурочной деятельности в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Представлены содержательные аспекты и формы участия родителей в формировании жизненных компетенций обучающихся через направления внеурочной деятельности.*

*Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС О у/о); адаптированная основная общеобразовательная программа; семьи обучающихся с интеллектуальными нарушениями; жизненные компетенции; внеурочная деятельность; взаимодействие семьи и образовательной организации.*

Модернизация системы образования устанавливает новые ориентиры образования детей, повышение уровня ключевых жизненных компетенций, что предъявляет повышенные требования к уровню социализации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Ведущим компонентом образования является развитие социальных компетенций, а не получение академических знаний учащимися.

Что же такое жизненные компетенции? Это способность ребенка адекватно действовать в различных социальных ситуациях, уметь самостоятельно принимать верные решения и нести ответственность за собственные поступки. Ребенок с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) должен научиться правильно выражать свою просьбу, уметь принимать помощь и при необходимости оказывать ее самому, сообщать о своих желаниях и потребностях, о значимых событиях своей жизни. Обучающийся должен научиться организовывать свой досуг в свободное от уроков и коррекционных занятий время, соблюдать правила поведения в общественных местах; уметь не вступать в конфликты с окружающими и владеть умениями разрешать их, оценивать последствия своих действий.

Развитие жизненных компетенции у детей с умственной отсталостью затруднено в силу нарушений познавательной деятельности. Такие дети не в состоянии самостоятельно принять образцы социальных задач и социального поведения. Личность с интеллектуальными нарушениями формируется только при целенаправленной коррекционно-развивающей и воспитательной работе.

Работа школы по формированию жизненных компетенций обучающихся с интеллектуальными нарушениями осуществляется в тесной взаимосвязи с родителями обучающихся и предполагает реализацию трех основных направлений: учебного процесса, внеурочной деятельности, дополнительного образования обучающихся.

Взаимодействие с родителями является значимым направлением деятельности образовательной организации. Введение ФГОС О у/о придает данному направлению работы новую значимость, рассматривая родителей как активных субъектов образовательного процесса, тем самым повышая их роль при разработке и непосредственной реализации адаптированных основных общеобразовательных программ.

В настоящее время семья, жизнедеятельность которой определяется закономерностями развития общества, переживает противоречивое и сложное состояние, вызванное духовно-нравственными изломами в обществе, частичной утратой идеалов, переоценкой ценностей. Семья, имеющая ребёнка с интеллектуальными нарушениями, находится в ещё более сложной ситуации. Многочисленные проблемы медицинского, социального, психологического плана, не всегда правильное отношение окружающих к ребёнку-инвалиду вызывают необходимость оказания активной психолого-педагогической поддержки семье со стороны образовательного учреждения.

Не секрет, что большинство родителей не владеют педагогическими компетенциями. Нежелание и неправильные стили воспитания детей, порождают самоустранение родителей от решений вопросов воспитания и личностного развития ребенка. Поэтому одним из главных вопросов встает вопрос вовлечения родителей в единое образовательное пространство для развития и социализации ребенка в семье и школе. Семьи очень разные, у каждой свои проблемы, свои трудности, и дать готовый и единственно верный ответ на данный вопрос невозможно. Многое зависит от педагогической компетенции педагога, который способен вовремя принять нужное решение в выборе способов и средств взаимодействия с родителями в каждой конкретной ситуации.

С целью создания оптимальных информационных и психолого-педагогических условий для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья и построения максимального эффективного социокультурного взаимодействия была разработана комплексно-целевая программа «Школа ответственного родительства» (ШОР). Данная программа направлена на укрепление взаимоотношений педагогического коллектива с родителями, на обеспечение комплексной поддержки родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидов, на оказание помощи семьям по вопросам взаимодействия, развития и обучения ребенка.

Для максимального включения родителей в процесс обучения и воспитания ребенка осуществляется такое направление программы, как «Психолого-педагогическое просвещение родителей», которое реализуется через работу родительской школы и направлено на повышение воспитательной компетентности родителей по вопросам возрастных и индивидуальных особенностей

детей. Встречи родителей проводятся либо в одном классе, либо в классе одной параллели по следующим направлениям: сохранение и укрепление здоровья, учебная деятельность, трудовое воспитание, особенности развития личности, взаимоотношения с окружающими, формирование жизненной компетенции.

Программа предусматривает построение четкого взаимодействия классных руководителей, воспитателей и руководителей дополнительного образования с родителями, в процессе формирования трудовых навыков учащихся. Это родительские собрания, дни открытых дверей и мастер-классы по вопросам трудового воспитания ребенка в семье, развития интересов и склонностей.

Активное участие родители принимают в воспитательной работе, совместно с классным руководителем. В каждом классе реализуется программа внеурочной деятельности, тематику которой классный руководитель подбирает в соответствии с индивидуальными возможностями и возрастными потребностями учащихся класса. Родители участвуют в классных праздниках, воспитывающих у детей уважительное отношение к родителям и навыки взаимодействия со взрослыми, сплачивающих детско-родительский коллектив.

Участие родителей (законных представителей) во внеурочной деятельности – это неотъемлемый элемент образования детей, т.к. только при помощи родителей возможно добиться положительных результатов. Внеурочная деятельность – это как раз тот инструмент, который вовлекает учащихся и их родителей в учение с интересом, помогает раскрыть творческие способности и детей, и родителей. Совместная деятельность педагогов, родителей и обучающихся становится успешной тогда, когда все участники положительно настроены на совместную работу, действуют сообща, осуществляют совместное планирование, подводят итоги продуктивной деятельности. Но нельзя навязывать родителям одинаковые формы взаимодействия. Необходимо терпеливо приобщать их к делам класса и школы в целом, учитывая потребности всех субъектов образовательного процесса.

Участие родителей в занятиях внеурочной деятельности обучающихся осуществляется по направлениям развития личности ребенка. Можно выделить по направлениям внеурочной деятельности следующие формы участия родителей.

Спортивно-оздоровительное:

- помощь в организации походов, экскурсий;
- помощь в проведении подвижных игр;
- участие в спортивных соревнованиях «Весёлые старты», «Мама, папа, я – спортивная семья».

Нравственное развитие:

- помощь в организации экскурсий;

- помощь в выполнении детских рисунков, поделок и творческих работ учащихся;
- проведение бесед по эстетике внешнего вида ребенка, культуре поведения и речи;
- помощь в конкурсах, выставках детского творчества эстетического цикла.

#### Социальное:

- помощь в организации встреч с ветеранами ВОВ и труда;
- помощь в выполнении рисунков, поделок;
- встречи с участниками горячих точек;
- оказание помощи ветеранам ВОВ и труда.

#### Общекультурное:

- помощь в школьных субботниках;
- разведение комнатных цветов;
- помощь в акции «Спаси дерево»;
- помощь в акции «Дом для птиц»;
- проведение экскурсий и т.д.

#### Общеинтеллектуальное:

- помощь в проведении экскурсий;
- организация мастер-классов.

В ходе проведения целенаправленной работы родители становятся первыми помощниками классного руководителя в организации и проведении классных праздников. Совместные праздники, заканчивающиеся чаепитием, культурные выходы в театр и кинотеатр, участие во всевозможных мастер-классах по различным направлениям, даже выезды за пределы города были бы невозможны без участия родителей.

Одним из важнейших направлений реализации программы «Школа ответственного родительства» является организация взаимодействия педагогов и родителей по обеспечению условий для развития интересов, склонностей и способностей учащихся и организации их свободного времени. Это достигается посредством обеспечения совместной досуговой деятельности детей и взрослых в школе и семье. Родители принимают активное участие в организации каникулярного времени детей, в коллективно-творческих делах, в общешкольных выставках детского творчества. Наиболее эффективной формой реализации программы является участие родителей в проектной деятельности. Программа предполагает проведение мини-проектов, направленных на подготовку детей к самостоятельной семейной жизни, принимая участие в которых, родители делаются с детьми секретами семейного взаимодействия, рассказывают о семейных ценностях, реликвиях и традициях.

Особое место в повышении родительской компетенции по вопросам обучения и воспитания уделяется совместно-развивающей деятельности ребенка и родителя через художественную, спортивно-оздоровительную деятельность,

совместные прогулки и экскурсии тематической направленности. В результате такой работы родители видят, что вокруг есть семьи, близкие им по духу и имеющие похожие проблемы; убеждаются на примере других семей, что активное участие родителей в развитии ребёнка ведёт к успеху; формируется активная родительская позиция и адекватная самооценка.

Стало доброй традицией проведение в школе товарищеских встреч по мини-футболу, волейболу с участием школьников и их отцов, приуроченных к Дню защитника Отечества. Дни здоровья, спортивные праздники организуются при активном участии родителей-мужчин.

По итогам мониторинга уровня сформированности жизненных компетенций учащихся с интеллектуальными нарушениями в рамках совместной с родителями реализации программы внеурочной деятельности наблюдается ежегодная положительная динамика социальных и коммуникативных навыков учащихся, успешное усвоение доступных социальных ролей, формирование ориентированного взгляда на окружающий мир.

#### **Литература**

1. Бгажнокова И.М., Ульянцева М.Б., Комарова С.В. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития (программно-методические материалы) / под ред. И.М. Бгажноковой. – М., 2007.

2. Гаурилюс А.И. Динамика становления межличностных отношений и представлений о себе и своем социальном окружении у учащихся начальных классов вспомогательной школы // Дефектология. – 1995. – №2. – С. 27–31.

3. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Изучаем обучая. Методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью. – М., 2007.

4. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие. – М., 2005.

#### **COOPERATION WITH PARENTS OF STUDENTS WITH HIA ON THE FORMATION OF LIFE COMPETENCE WITHIN THE FRAMEWORK OF THE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES PROGRAM**

*N.A. Usimova, N.I.Fedorova*

*The article analyzes the issues of the organization of interaction between an educational organization and a family raising a child with disabilities in the framework of extracurricular activities in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard for the education of students with mental retardation (intellectual disabilities). The content aspects and forms of parents' participation in the formation of students' life competencies through extracurricular activities are presented.*

*Keywords: Federal State Educational Standard for the education of students with intellectual disabilities (FSSES); adapted basic general education program; families of students with intellectual disabilities; life competencies; extracurricular activities; interaction of family and educational organization.*



# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

*И.В. Гущина<sup>1</sup>, Л.В. Филиппова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 45»  
воспитатель; e-mail: ira.gushina2015@yandex.ru

<sup>2</sup>Национальный исследовательский Нижегородский государственный  
университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ  
к.п.н., доцент; e-mail: lyda0968@bk.ru  
Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье рассматривается понятие здоровьесберегающих технологий, принципы, критерии их реализации в образовательной среде дошкольного образовательного учреждения, представлен опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях специальных групп, особенности предметно-развивающей среды в коррекционной работе.*

*Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии; технология активной сенсорно-развивающей среды; моделирование учебного пространства; здоровьесберегающее пространство; игровые развивающие пособия; педагогическая система Монтессори; дети с ограниченными возможностями здоровья.*

В настоящее время развитие человека невозможно без построения системы формирования его здоровья. Выбор здоровьесберегающих педагогических технологий зависит от типа дошкольного учреждения, от продолжительности пребывания в нем детей, от программы, по которой работают педагоги, конкретных условий ДОУ, профессиональной компетентности педагога, а также показателей здоровья детей.

Здоровьесберегающие технологии – это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития. В концепции образования предусмотрено не только сохранение, но и активное формирование здорового образа жизни и здоровья воспитанников. Главный их признак – использование психолого-педагогических приемов, методов, подходов к решению возникающих проблем.

Н.К. Смирнов рассматривает такие технологии как основу здоровьесберегающей педагогики, совокупность форм и методов организации обучения детей без ущерба здоровью. Здоровьесберегающие педагогические технологии включают все аспекты воздействия педагога на здоровье ребенка на разных уровнях (информационном, психологическом, биоэнергетическом) и базируются на принципах гуманизации или приоритетности личностного, индивидуального развития ребенка. Актуальны учет возрастных и индивидуальных особенностей – использование первичной диагностики здоровья детей, учет ее результатов и особенностей возраста в ходе организации педагогического процесса; учет и развитие субъектных качеств и свойств ребенка – соблюдение интересов и направленности ребенка на конкретные виды деятельности, поддержание его

активности, самостоятельности, инициативности; субъект-субъектные взаимодействия в педагогическом процессе, при котором ребенку предоставляется свобода высказываний и поведения, в ходе чего может осуществляться выбор видов детской деятельности, в которых он бы смог реализоваться. При коррекционной работе с детьми в приоритете педагогическая поддержка – совместное решение сложной ситуации оптимальными способами и приемами (основной критерий реализации данного принципа – удовлетворенность ребенка деятельностью и ее результатами, снятие эмоциональной напряженности; профессионального сотрудничества и сотворчества) [3].

Фундамент здоровья человека закладывается в детском возрасте, поэтому ценностное отношение к нему целесообразно развивать в этот период. Особенно это актуально для специализированного дошкольного образовательного учреждения, где воспитываются и получают необходимую медико-педагогическую помощь дети с ЗПР и нарушением опорно-двигательного аппарата [1].

Основной задачей коррекционной работы с такими детьми является создание условий, необходимых для защиты, сохранения и укрепления здоровья и нервной системы дошкольников.

Последнее достигается благодаря систематической работе педагогического коллектива над вопросами повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса, снижения функционального напряжения и утомления детей, создания условий для снятия перегрузки. В связи с этим педагоги ДОО целенаправленно работают над созданием благоприятного здоровьесберегающего пространства, ищут методы и приемы, адекватные особенностям развития детей с ОВЗ. Эти дети отличаются от своих сверстников по показателям физического и нервно-психического развития. Им свойственны эмоциональная возбудимость, двигательное беспокойство, неустойчивость и истощаемость нервных процессов, заторможенность, отсутствие длительных волевых усилий и т.д. Поэтому дефектологу, логопеду, воспитателю коррекционной группы, музыкальному руководителю и другим педагогам, работающим с такими детьми, приходится исправлять не только дефект, но и нормализовать психическое и физическое состояние ребёнка. Решению этой задачи помогает использование здоровьесберегающих технологий. Неслучайно коррекционную педагогику называют ещё и лечебной.

В МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 45» г. Арзамаса для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья педагогами используются игровые развивающие пособия, наиболее простые и занятные игры, с которыми знакомит детей учитель-дефектолог: игровой дидактический стол – это удобное и комфортное место для развития различных навыков ребенка. Дефектолог или воспитатель занимается с ребёнком индивидуально или малой подгруппой (2–3 ребёнка) в группе. Такое пособие помогает развивать мелкую моторику рук, зрительно-моторную координацию, улучшает зрительное восприятие. Игры и игровые упражнения, предложенные дефектологом для индивидуальной работы, помогают формировать и закреплять представления о цвете, форме предмета, их количестве, цифре. «Сенсорная коробка» – емкость с различным наполнителем (греча, фасоль, манка, соль и др. сыпучие

материалы). К ней прилагаются инструменты, игрушки для развития сюжета, игры и игровые упражнения. Действия в «сенсорной коробке» – успокаивают ребенка, стимулируют познавательные процессы, развивают мелкую моторику и расширяют кругозор посредством собственных ощущений, способствуют развитию внимания, памяти, мыслительных процессов, воздействуют на органы чувств. Интерактивная сенсорная панель «Солнышко» – это сенсорный игровой терминал с красочными интерактивными играми для детей.

В процессе практических действий дети закрепляют представления о цвете предмета, окружающем мире, у них формируются математические понятия, графические навыки, и т.д., что позволяет формировать более прочные представления у детей. Предметы перемещаются с помощью пальца ребёнка.

Прибор «Ориентир» – пособие, предназначенное для коррекционной работы по пространственной ориентировке, способствует развитию умения получать, анализировать и словесно описывать информацию об окружающем пространстве в практической ориентировке. Он предназначен для построения на плоскости различных планов местности, маршрутов движения, а также различных элементарных схем, графиков, геометрических фигур и т.д.

Педагог-психолог использует в работе с детьми песочную терапию. Как разновидность арт-терапии она сориентирована на внутренний потенциал здоровья и силы, присущий каждому ребёнку, акцентирует внимание на естественном проявлении мыслей, чувств и настроения в творчестве, принятия ребёнка таким, какой он есть. Для детей это игровой способ рассказать о своих проблемах, продемонстрировать свои страхи и избавиться от них, а также снять эмоциональное напряжение. Цель песочной терапии – не изменять и переделывать ребёнка, не учить его специальным поведенческим навыкам, а дать ему возможность быть собой.

Для детей особенно полезна техника рисования на воде (водная анимация Эбру), так как развивает воображение, моторику, воспитывает терпеливость и усидчивость. Малыши вместе с психологом с большим удовольствием рисуют на воде, получают море восторга от волшебного превращения акваорнаментов с воды на бумагу. Дети совершенно не задумываются о технике, а просто отдаются со всей своей детской непосредственностью процессу и у них рождаются настоящие сказочные аквашедевры.

В кабинете психолога размещен один из атрибутов сенсорной комнаты – «сухой душ» или «цветной дождь». Данное пособие служит для развития тактильных ощущений, снижения уровня тревожности, стабилизации эмоционального фона и просто для поднятия настроения! Кабинет психолога оборудован креслом-трансформером с массажным матом. Массажный мат обеспечивает комфортный, приятный, расслабляющий вибрационный массаж в горизонтальном положении. Су-Джок-терапию использует в работе с детьми учитель-логопед. Обладая высокой эффективностью, безопасностью и простотой она базируется на традиционной акупунктуре и является достаточно хорошей системой самооздоровления. Сочетание су-джок-терапии и таких упражнений, как пальчиковая гимнастика, самомассаж с упражнениями по коррекции

звукотворения и формированию лексико-грамматических категорий, позволяет значительно повысить эффективность коррекционных занятий.

Кроме этого, в своей работе педагоги используют элементы педагогической системы Марии Монтессори и ее методику, представляющую собой уникальную авторскую систему саморазвития и самовоспитания детей. Основное внимание здесь обращено на развитие мелкой моторики, органов чувств и воспитание самостоятельности в ребенке. Ключевой принцип в педагогике Монтессори – «Помоги мне сделать это самому» [2]. То есть педагог должен разобраться, чем интересуется ребенок, обеспечить ему соответствующую среду для занятий и научить ребенка ею пользоваться. Взрослый помогает малышу раскрывать способности, заложенные в нем природой, а также проходить собственный путь развития.

Особое внимание педагоги уделяют развитию мелкой моторики, задачами которой являются повышение работоспособности коры головного мозга и развитие активной речи ребенка. Для развития мелкой моторики используется пальчиковая гимнастика, игры с природным, бросовым материалом (бассейны из гороха, фасоли и т.п.), а также игры с различными пособиями (шнуровки, мозаики, пазлы и т.д.). Развитие мелкой моторики проводится ежедневно, в любое удобное время, а также в непосредственно образовательной деятельности.

Таким образом, каждая из рассмотренных технологий имеет оздоровительную направленность, а используемая в комплексе здоровьесберегающая деятельность в итоге формирует у ребёнка привычку к здоровому образу жизни.

Мы как педагоги находимся в постоянном поиске различных методов и приёмов, помогающих нам в создании условий, необходимых для защиты, сохранения и укрепления психического и физического здоровья дошкольников с ОВЗ.

#### Литература

1. Борякова Н.Ю., Касицина М.А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития. (Организационный аспект). – М.: В.Секачёв, 2008. – 145 с.
2. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому/ сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М.: Издат. дом «Карапуз», 2000. – 345 с.
3. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2006. – 308 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Просвещение, 2018. – 53 с.

#### USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN CORRECTIONAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

*I.V. Gushina, L.V. Filippova*

*The article discusses the concept of health-saving technologies, principles, criteria for their implementation in the educational environment of a preschool educational institution, presents the experience of working with children with disabilities in the conditions of special groups, features of the subject-developing environment in correctional work.*

*Key words: health-saving technologies; technology of an active sensory-developing environment; modeling of the learning space; health-saving space; game development aids; Montessori pedagogical system; children with disabilities.*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММИРУЕМОГО РОБОТА «ROBOT MOUSE» В РАЗВИТИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Н.В. Слигузова*

МБДОУ «Детский сад № 46», учитель-логопед; e-mail: natslig@mail.ru  
Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*Статья посвящена использованию в работе учителя-логопеда STEM-технологий и программируемого робота «Robot Mouse». Данный опыт пригодится педагогам, работающим с воспитанниками с общим недоразвитием речи, так как применение инновационных технологий в работе оптимизирует коррекционный процесс, делая его более интересным и понятным для ребёнка.*

*Ключевые слова: старшие дошкольники с общим недоразвитием речи; инновационные технологии; фонематические процессы; коррекционно-развивающая деятельность.*

Компьютеризация «взяла в плен» практически все сферы общественной жизни: не обошла она стороной и процесс воспитания и образования дошкольников.

Внедрение инновационных технологий в коррекционно-образовательный процесс позволяет педагогам преподносить традиционный материал с помощью современных, интересных, творческих идей, повышающих результативность их труда.

Особенностью такой деятельности является не совсем привычная роль педагога, который не заставляет ребёнка учиться чему-то новому, а вместе с ним ищет нестандартные способы решения поставленных задач.

Для детей с общим недоразвитием речи характерны эмоциональная лабильность, неустойчивость внимания, плохо развитые регуляция и самоконтроль, отсутствие познавательных интересов, низкий уровень развития высших психических функций. Поэтому перед учителем-логопедом стоит непростая задача: построить коррекционный процесс таким образом, чтобы всестороннее развитие речи детей шло параллельно с развитием их познавательной деятельности. И именно игра – это тот инструмент, с помощью которого коррекционный педагог исправляет речевые недостатки ребёнка и развивает его высшие психические функции. Использование в процессе обучения современных технических средств, таких как сенсорные панели, интерактивные роботы и т.п., помогают специалисту сделать его более продуктивным.

Для практического решения поставленных перед собой коррекционно-развивающих и коррекционно-образовательных задач в дошкольной образовательной организации мы применяем STEM-технологии.

Преследуя цели улучшить речевую деятельность детей, развить у них фонематическое восприятие, привить навыки звукового анализа и синтеза, работать над формированием фонематических представлений, учитель-логопед проводит занятия вместе с «помощником»: программируемым роботом «Robot Mouse».

- Для реализации этих целей педагог ставит перед собой следующие задачи:
- отработка и закрепление навыка определения первого звука в слове;
  - отработка и закрепление навыка определения наличия заданного звука в слове;
  - закрепление навыка определения позиции заданного звука в слове;
  - автоматизация навыка чтения слогов, закрепление умения выделять первый слог в слове и нахождения слова по первому слогу;
  - совершенствование навыка фонематического анализа;
  - автоматизация умения составлять слово из услышанных звуков.

Для решения этих задач нами была смоделирована серия игр с использованием мини-робота «Robot Mouse».

Первая игра направлена на отработку навыка определения первого звука в слове и закрепления навыка определения наличия заданного звука в слове.

В процессе игры учитель-логопед просит ребёнка найти на игровом поле картинку, на которой изображённый предмет начинается на заданный звук [б]/[п]/[б']/[п']. Ребёнок находит нужную картинку, называет её, а затем прокладывает к ней маршрут, самостоятельно программируя робота-мышь.

В зависимости от уровня подготовки ребёнка специалист может изменить ход игры. Логопед называет слово, ребёнок самостоятельно определяет в нём первый звук. Далее проведение игры продолжается по вышеуказанному алгоритму.

Вторая игра направлена на развитие и совершенствование фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза.

Учитель-логопед просит ребёнка найти на игровом поле предмет, в названии которого он слышит заданный звук [б]/ [п]/[б']/[п']. Ребёнок находит нужную картинку, называет её, а затем прокладывает к ней маршрут, самостоятельно программируя робота-мышь.

Усложнённый вариант игры: логопед показывает на картинку, ребёнок называет её и определяет, есть ли заданный звук в этом слове. При наличии звука ребёнок определяет его место в слове и выстраивает маршрут к соответствующей картинке.

Целью третьей игры является отработка навыка определения позиции заданного звука и нахождения нужной схемы слова.

В процессе игры учитель-логопед называет слово, а ребёнок должен уточнить, есть ли в нём заданный звук и какую позицию он занимает. Далее ребёнок находит на игровом поле картинку и самостоятельно выстраивает маршрут к соответствующей схеме.

Усложнённый вариант игры: учитель-логопед предъявляет ребёнку карточку со схемой слова, а он должен найти на игровом поле картинку, соответствующую этой схеме. Далее ребёнок самостоятельно выстраивает маршрут к этой картинке.

Цель четвертой игры – автоматизация умения выделения первого слога в слове, навыков чтения слогов и нахождения слов по первому слогу.

Специалист предлагает ребёнку карточку со слогом. Воспитанник читает слог и находит на игровом поле картинку, на которой изображён предмет начинается с такого же слога. Далее ребёнок с помощью робота-мыши выстраивает маршрут от облачка с прочитанным слогом к нужной картинке.

В зависимости от уровня подготовки ребёнка учитель-логопед может дать ребёнку усложнённую инструкцию: прочитать второй или третий по счёту слог, прочитать слог, находящийся между вторым и четвёртым облачком, и т.п.

Пятая игра направлена на совершенствование навыка фонематического анализа, автоматизацию умения составлять слово из услышанных звуков.

Учитель-логопед называет слово, а ребенок должен его повторить, проговаривая первый слог. Затем воспитанник находит на игровом поле соответствующую картинку и с помощью робота-мыши выстраивает от неё маршрут к облачку с названным слогом.

Целью шестой игры является формирование фонематических представлений.

Учитель-логопед проговаривает звуки, ребёнок внимательно слушает, составляет из услышанных звуков слово и называет его. Далее на игровом поле он находит картинку, соответствующую названному слову, и с помощью робота-мыши выстраивает к ней маршрут.

Применение инновационных технологий в работе оптимизирует коррекционный процесс, делая его более интересным и понятным для ребёнка. Игры с программируемым роботом «Robot Mouse» помогают развить у детей с общим недоразвитием речи фонематические процессы, пространственные представления, речевую память, а также умение слышать и выполнять инструкции педагога.

**THE USE OF A PROGRAMMABLE ROBOT «ROBOT MOUSE»  
IN THE DEVELOPMENT OF PHONEMIC PROCESSES IN OLDER  
PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

*N.V. Sliguzova*

*The article is devoted to the use of STEM technologies and a programmable robot «Robot Mouse» in the work of a speech therapist teacher. This experience will be useful for teachers working with pupils with general speech underdevelopment, as the use of innovative technologies in the work optimizes the correctional process, making it more interesting and understandable for the child.*

*Keywords: senior preschoolers with general speech underdevelopment; innovative technologies; phonemic processes; correctional and developmental activities.*

# **ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С УМЕРЕННОЙ, ТЯЖЕЛОЙ И ГЛУБОКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ), ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ**

***Н.А. Новоженова***

ГКОУ «Дивеевская школа-интернат»

учитель-дефектолог; e-mail: nata.novozhenova@mail.ru

Россия, Нижегородская область, Дивеевский муниципальный округ, п. Сатис

*В статье описывается, как применение специально разработанных информационно-коммуникационных технологий диагностики познавательной деятельности обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития дает возможность индивидуализировать коррекционно-развивающую деятельность учителя-дефектолога образовательного учреждения, позволяет создавать индивидуальные образовательные маршруты, учитывающие особенности развития каждого обучающегося.*

*Ключевые слова: обучающиеся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); тяжелые и множественные нарушения развития (ТМНР); познавательная деятельность; жизненная компетентность.*

Цель образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития – это развитие личности, формирование общей культуры, соответствующей общепринятым нравственным и социокультурным ценностям, формирование необходимых для самореализации и жизни в обществе практических представлений, умений и навыков, позволяющих достичь обучающемуся максимально возможной самостоятельности и независимости в повседневной жизни [4, с.284].

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития составляют особую группу среди всех детей с ограниченными возможностями здоровья, потому что у них психические и интеллектуальные нарушения сочетаются с другими соматическими заболеваниями опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, эмоционально-волевой сферы. Нет двух одинаковых детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, потому что это не сумма двух и более нарушений, а сложная структура дефекта.

Данная категория детей характеризуется значительными нарушениями познавательной деятельности, базовых психических функций, речи (иногда ее полное отсутствие). Особые образовательные потребности требуют создания для данных обучающихся специальной индивидуальной программы развития (СИПР) или индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Но построение индивидуальных образовательных маршрутов невозможно без опоры на данные диагностических исследований и использования в ходе их проведения специальных методик, методов и приемов.



В настоящее время в психолого-педагогической образовательной практике возникла проблема недостаточности традиционных методов комплексного обследования познавательной деятельности, поведения, жизненной компетентности обучающихся с ТМНР.

Обследование обучающихся данной категории требует применения специальных диагностических методов проведения диагностики и интерпретации полученных данных.

Компьютерная программа «Диагностика познавательной деятельности обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития» предназначена для индивидуального обследования познавательной деятельности обучающегося и содержит материал, который сгруппирован по 11 блокам: 1. Осведомленность; 2. Восприятие; 3. Внимание; 4. Память; 5. Мышление; 6. Эмоционально-волевая сфера; 7. Коммуникативная сфера; 8. Математические представления; 9. Навыки чтения; 10. Учебное поведение; 11. Жизненная компетентность.

Каждый блок содержит несколько заданий, которые включают работу с диагностическими альбомами, приложением к данной программе, а также задания, основанные на применении метода наблюдения учителя-дефектолога, педагога, родителя. Для оценки каждого задания используется шестиуровневая балльная система, что позволяет выявить и зафиксировать даже незначительные изменения в развитии ребенка по исследуемым параметрам. Учитель-дефектолог нажимает на кнопку рядом с критерием, который соответствует актуальному уровню развития обучающегося в момент обследования. Во время обследования при затруднении ребенку оказывается помощь. В случае необходимости программа позволяет прервать компьютерную диагностику и продолжить в другое время.

I блок «Осведомленность» предназначен для определения степени осведомленности обучающегося об окружающем мире. Включает задания, направленные на определение уровня знаний о себе, своей семье, животных, растениях, предметах быта.

II блок «Восприятие» позволяет оценить особенности зрительного, слухового и тактильного восприятия обучающегося. Задания направлены на оценку полноты знаний обучающегося о цвете, представлений об объектах из жизни, способности узнавать предмет по его части и контуру.

III блок «Внимание» направлен на диагностику уровня сформированности внимания: способность обучающихся устанавливать сходства и различия на основе зрительного анализа, уровень устойчивости, концентрации внимания, способность к переключению, особенности избирательности.

IV блок «Память» определяет уровень сформированности зрительной и слуховой памяти.

V блок «Мышление» направлен на диагностику способности обучающегося составлять целое из частей, классифицировать, обобщать, сравнивать,

находить закономерности, простые аналогии, предметы по описанию, причинно-следственные связи.

VI и VII блоки позволяют оценить особенности эмоционально-волевой сферы (тревожность, адекватность поведения, устойчивость) и коммуникативной сферы (контактность с детьми, взрослыми, педагогами, средства общения, инициативность) обучающегося.

VIII и XI блок «Навыки чтения» и «Математические представления» составлены на основе работы с глобальным чтением и позволяют оценить знания обучающегося о форме, величине, времени года и суток, способность выделять один элемент из множества, ориентироваться в направлении движения.

X блок «Учебное поведение» позволяет определить способность обучающегося входить в учебное помещение со звонком, сидеть за партой, фиксировать взгляд на педагоге в момент объяснения, выполнять действия по образцу или подражанию, умение выполнять действие по инструкции педагога.

XI блок «Жизненная компетентность» является одним из самых важных для данной категории обучающихся. Он включает диагностику бытовых навыков и навыков самообслуживания, способность к трудовой деятельности, навыки общения и социального взаимодействия. Умывание, одевание, расчесывание, прием пищи, ожидание транспорта, участие в дежурстве, способность сходить в магазин, попросить о помощи, объяснить свое местонахождение – эти и многие другие, казалось бы, элементарные действия и умения, при выполнении которых мы даже не задумываемся, вызывают огромную трудность у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

После проведения обследования программа самостоятельно подсчитывает баллы по каждому исследуемому параметру, сравнивает их с максимально возможным количеством баллов и представляет уровень успешности обследуемого в процентах по каждому блоку. Также программа представляет результаты в виде графиков. Один наглядно показывает разницу между количеством набранных баллов обучающимся и максимально возможным количеством баллов, а второй – уровень успешности обучающегося по каждому параметру в процентах.

Пример протокола представлен на рисунке 1.

На основе анализа протокола обследования и графиков учитель-дефектолог,

- во-первых, имеет наглядное представление не только об уровне актуального развития обучающегося, а также о «зоне его ближайшего развития»;
- во-вторых, может объединить детей с близким уровнем развития в подгруппы для проведения подгрупповых коррекционно-развивающих занятий, что повышает эффективность образовательного процесса;
- в-третьих, может создавать индивидуальные маршруты развития, учитывающие особенности развития. Таким образом, достигается «индивидуализация» в коррекционно-развивающей деятельности учителя-дефектолога;
- в-четвертых, имеет возможность познакомить всех участников образовательного пространства с результатами обследования обучающегося.

Фамилия, имя ребенка	Класс	Дата обследования	
Исследуемые функции, задания	Количество баллов на дату обследования	Максимально возможное количество баллов	Уровень успешности на дату обследования
Столбец1	баллы	баллы 2	проценты
Блок 1. Осведомленность	31	42	73,81%
Знания о себе	6	6	
Знания о членах семьи	6	6	
Занятия членов семьи	6	6	
Знания предметов обихода	6	6	
Знания о животных	1	6	
Знания о растениях	1	6	
Знание основных частей собственного тела	5	6	
Блок 2. Восприятие	16	48	33,33%
Зрительное восприятие	6	6	
Зрительное восприятие	1	6	
Слуховое восприятие	1	6	
Тактильное восприятие	4	6	
Дифференциация цвета (соотнеси по цвету)	1	6	

Рис.1. Протокол обследования

Для прослеживания динамики развития обучающегося в течение учебного года и за весь период обучения учитель-дефектолог также может использовать информационно-коммуникационные технологии.

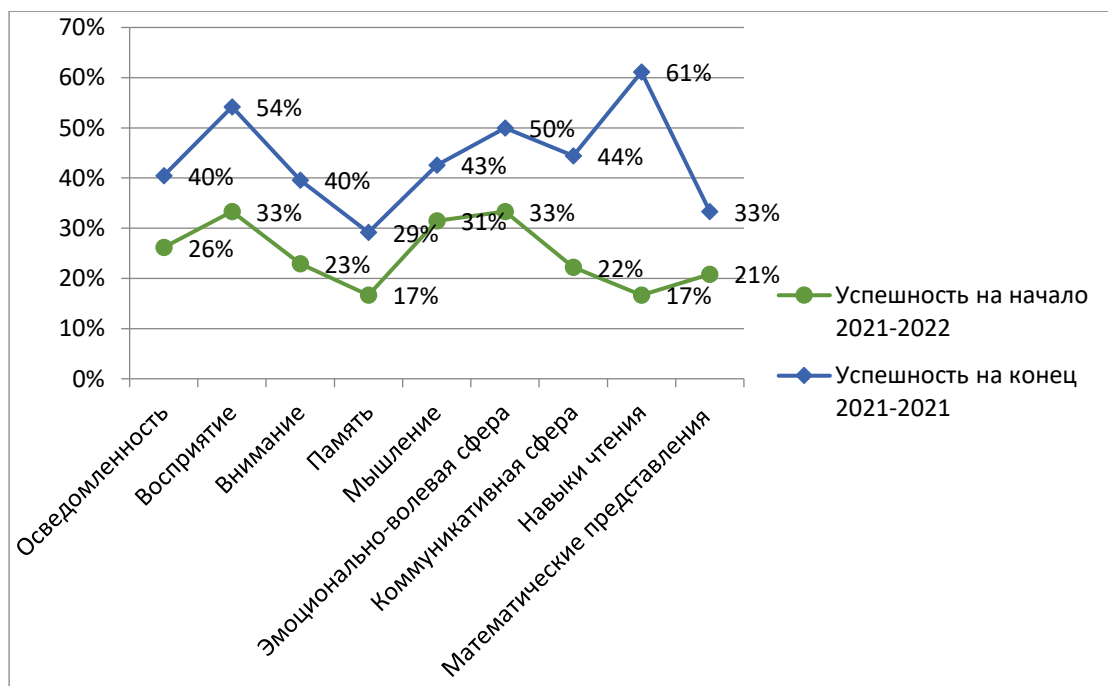


Рис. 2. Динамика развития 2021/2022 учебный год

С графиком прослеживания динамик за весь период обучения можно познакомиться на рисунке 3.

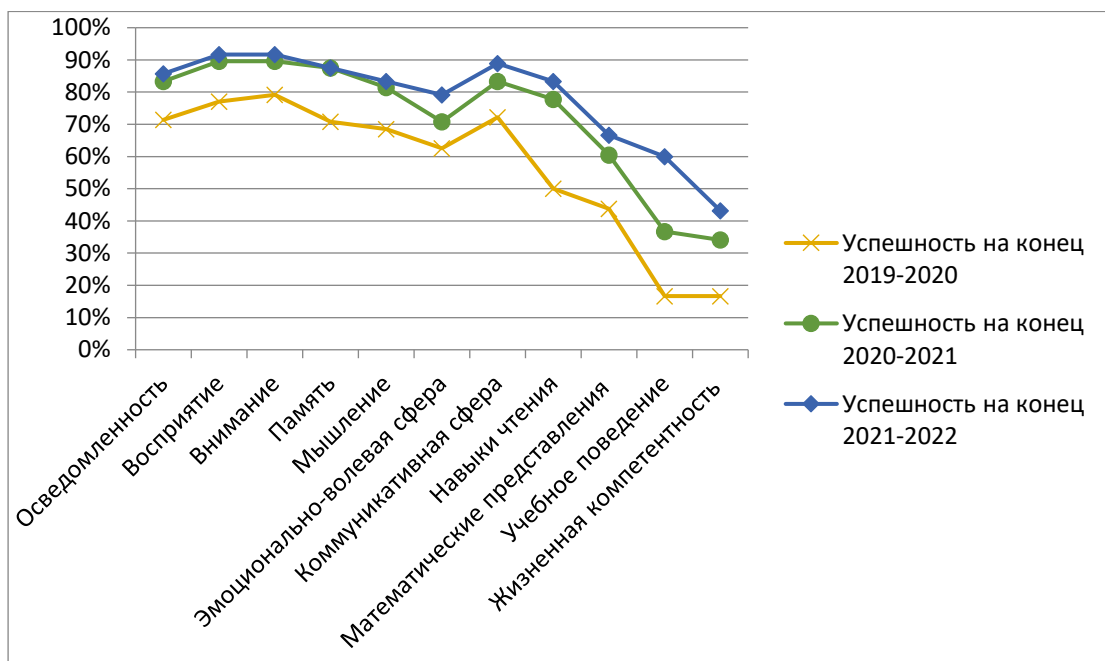


Рис.3. Динамика развития за три учебных года

Таким образом, использование информационно-коммуникативных технологий дает возможность достигнуть «индивидуализации» коррекционно-развивающей деятельности учителя-дефектолога, благодаря тому что данная компьютерная программа позволяет:

- дать объективную оценку познавательного развития обучающихся с ТМНР на основе полученных данных, автоматизированно обработанных компьютерной программой;
- сократить временные рамки процедуры диагностики и интерпретации полученных данных, следовательно, уделить больше времени на коррекционно-развивающую деятельность;
- определить специфические образовательные потребности обучающегося, пути коррекционно-педагогического воздействия и условий воспитания;
- разработать индивидуальные образовательные маршруты, учитывающие все особенности обучающегося;
- разработать методические рекомендации для родителей и педагогов по развитию познавательной, коммуникационной, личностной сфер обучающегося, а также жизненной компетентности.

#### Литература

1. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. – М.: ВЛАДОС, 2012.
2. Зарин А. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии: учебно-методическое пособие. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2015. –320 с.

3. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: пособие для учителя-дефектолога. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 143.

4. Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 г. №1026.

### **INDIVIDUALIZATION OF DEFECTOLOGIST'S DEVELOPMENT AMONG DEFICIENTS OF DIFFERENT STAGES (MENTAL DEFICIENCY) USING ICT**

*N.A. Novozhenova*

*This article can help you to find out how purpose-developed ICT used for diagnostics of cognitive activity among deficient with different stages disfunctions (mental deficiency) afford the opportunity to individualize the defectologist's development, allow to create individual educational routes which consider every pupil's trait.*

*Key words: deficient with disfunctions of different stages(mental deficiency); cognitive activity; life competence.*

### **СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Н.М. Махова*

ГКОУ «Коррекционная школа № 8»

учитель-логопед; e-mail: ninamahova@bk.ru; Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье раскрывается система коррекционно-развивающей работы с обучающимися с интеллектуальными нарушениями. Представлены цель, задачи, содержание, основные направления коррекционной работы, взаимодействие субъектов образовательного процесса на разных уровнях, планируемые результаты коррекционно-развивающей работы.*

*Ключевые слова: программа коррекционной работы; адаптированная основная общеобразовательная программа; психолого-педагогическое сопровождение; особые образовательные потребности; социальная адаптация; урочная и внеурочная деятельность; диагностическая работа; коррекционно-развивающая работа; консультативная работа; информационно-просветительская работа; предметные и личностные результаты.*

Требования современного законодательства и нормативных документов характеризуют новый подход к обучению и воспитанию учащихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с интеллектуальными нарушениями, определяя необходимость совершенствования содержания образования, создания специальных условий для повышения результативности коррекционного обучения и успешной социальной адаптации учащихся. Задача коррекционной школы – дать учащимся прочные общие и профессиональные знания, умения и навыки, компенсировать недостатки в их личностном развитии настолько, чтобы они могли легко адаптироваться в обществе и полностью реализовать себя в личностном и профессиональном плане. Для этого проводится целенаправленная коррекционно-развивающая работа с учетом структуры и глубины нарушений ребенка, направленная на выявление его особых

образовательных потребностей и своевременную коррекцию недостатков его физического и психического развития.

Организация коррекционно-развивающей работы осуществляется в соответствии с программой коррекционной работы, которая является частью содержательного раздела адаптированной основной общеобразовательной программы в соответствии с ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью. Данная программа учитывает особенности психофизического развития и индивидуальные способности ребенка в образовательном процессе, направленном на освоение ими адаптированной основной общеобразовательной программы. Приоритетными направлениями программы становятся формирование социальной компетентности учащихся и развитие адаптивных способностей личности для самореализации в обществе.

Из этого вытекает цель программы и соответствующие задачи.

Цель – создание комплексной системы психолого-педагогического сопровождения для обеспечения успешности освоения учащимися с умственной отсталостью адаптированной основной общеобразовательной программы, т.е. организация коррекционно-педагогического процесса с едиными требованиями к ребенку с целью своевременной коррекции речевых, сенсорных, умственных, моторных нарушений, профилактики школьной неуспеваемости, социальной адаптации в условиях школы.

Задачи программы:

- Выявление особых образовательных потребностей учащихся с интеллектуальными нарушениями на основе структуры и глубины их нарушений, недостатков физического и психического развития.

- Комплексное и индивидуализированное психолого-педагогическое сопровождение с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных способностей учащегося (в соответствии с рекомендациями ПМПК).

- Организация индивидуальных и групповых коррекционных занятий с учетом индивидуально-типологических особенностей психофизического развития и индивидуальных способностей учащихся.

- Осуществление сетевого взаимодействия в процессе коррекционно-развивающей работы и социальной адаптации учащихся.

- Оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) учащихся с нарушением интеллекта по психолого-педагогическим, социальным, правовым и медицинским вопросам воспитания, обучения и развития.

Коснемся подробнее содержания коррекционно-развивающей работы в ГКОУ «Коррекционная школа №8» г. Арзамаса, которая осуществляется через интеграцию урочной и внеурочной деятельности, внутри и вне школы.

В урочной деятельности работа осуществляется в рамках классных занятий, то есть через структуру и содержание предметов учебного плана, через использование конкретных методов и приемов обучения. Это индивидуальный и дифференцированный подход, сокращенный темп обучения, структурное

упрощение содержания, повторение и осознанность в обучении. Этим занимаются учителя начальной школы, учителя-предметники, воспитатели и тьюторы.

Во внеурочной деятельности работа проводится в форме специально организованных индивидуальных и групповых коррекционных занятий учебного плана, а также через программы дополнительного образования.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся направлено на создание социально-психологических, лечебных и педагогических условий, коррекцию недостатков в соответствии с возможностями учащихся, сохранение и укрепление здоровья, защиту их прав. Эта работа осуществляется такими специалистами, как школьные психологи, учителя-дефектологи, логопеды, социальные педагоги, школьные организаторы и медицинские работники в сотрудничестве со школьными учителями.

Основные направления коррекционной работы включают следующее.

Диагностическая работа выявляет особенности развития и здоровья учащихся с целью создания благоприятных условий для освоения ими содержания адаптированной основной общеобразовательной программы. Содержание диагностической работы, используемые формы и методы работы, планируемые результаты представлены в таблице (табл. 1).

Таблица 1

#### Диагностическая работа

Направление	Содержание	Формы и методы
Диагностическая работа	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Психолого-педагогическое и медицинское обследования, направленные на выявление особых образовательных потребностей учащихся:</li> <li>* развитие познавательной сферы, специфических трудностей в овладении содержанием образования и потенциальных возможностей;</li> <li>* развитие эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей учащихся;</li> <li>* определение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания учащихся;</li> <li>- Мониторинг динамики развития учащихся, их успешности в освоении АООП образования;</li> <li>- Анализ результатов обследования с целью проектирования и корректировки коррекционно-развивающих мероприятий</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Изучение документации на ребенка и сбор сведений о нем у педагогов и родителей;</li> <li>- Наблюдение за учащимися во время урочной и внеурочной деятельности;</li> <li>- Беседы с учащимися, педагогами и родителями (анкетирование);</li> <li>- Изучение продуктивной деятельности учащихся (тетради, рисунки, поделки) и др.);</li> <li>- Оформление документации (психолого-педагогические дневники наблюдений за учащимися)</li> </ul>
<p>Планируемые результаты:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- получение объективных сведений об учащемся на основании диагностической информации специалистов, родителей;</li> <li>- создание банка данных учащихся, учитывающего особые образовательные потребности каждого ребенка</li> </ul>		

Коррекционно-развивающая работа обеспечивает коррекцию недостатков в личностном развитии ученика, его психическом развитии и организацию деятельности, способствующей усвоению содержания образования. В таблице ниже представлено содержание коррекционно-развивающей работы, используемые формы и методы работы, планируемые результаты (табл. 2).

Таблица 2

**Коррекционно-развивающая работа**

Направление	Содержание	Формы и методы
Коррекционно-развивающая работа	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Составление индивидуальных и групповых программ сопровождения учащихся в соответствии с их образовательными потребностями</li> <li>- Организация и проведение коррекционно-развивающих занятий для учащихся;</li> <li>- Формирование в классе психологического климата комфортного для всех учащихся</li> <li>- Развитие эмоционально-волевой и личностной сфер учащихся и коррекция их поведения</li> <li>- Организация внеурочной деятельности, направленной на развитие познавательных интересов, социально-личностное развитие</li> <li>- Использование оптимальных методов и приёмов обучения для эффективного развития учащихся</li> <li>- Социальное сопровождение учащихся в случае неблагоприятных условий жизни</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Занятия индивидуальные и групповые, предметные недели</li> <li>- Игры, упражнения, этюды</li> <li>- Моделирование ситуаций</li> <li>- Психокоррекционные методики</li> <li>- Беседы с учащимися,</li> <li>- Организация деятельности учащихся: предметно-практическая, трудовая, изобразительная деятельность, конструирование и др.</li> </ul>
<p>Планируемые результаты:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- обеспечение своевременной специализированной помощи в освоении содержания образования и ослаблении/преодолении недостатков в развитии учащихся;</li> <li>- разработка и реализация комплексных индивидуальных, групповых программ в соответствии с особыми образовательными потребностями учащихся</li> </ul>		

Консультирование обеспечивает непрерывность специальной поддержки воспитанников и их семей в реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации воспитанников. Консультирование проводится как для родителей (законных представителей), так и для педагогов учреждения. В таблице ниже представлено содержание консультационных услуг, используемые формы и методы работы, ожидаемые результаты (табл. 3).



## Консультационные услуги

Направление	Содержание	Формы и методы
Консультативная работа	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Психолого-педагогическое консультирование педагогов по решению проблем в развитии и обучении, поведении и межличностном взаимодействии учащихся;</li> <li>- Консультативная помощь семье в вопросах решения конкретных вопросов воспитания и оказания возможной помощи ребёнку в освоении программ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Беседы, лекции, семинары, практикумы, консультации</li> <li>- Анкетирование педагогов, родителей</li> <li>- Разработка методических материалов и рекомендаций педагогам, родителям</li> </ul>
Планируемые результаты: - обеспечение непрерывности индивидуального сопровождения учащихся и их семей по вопросам обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации учащихся		

Просветительская деятельность направлена на проведение разъяснительной работы с педагогами и родителями по вопросам, связанным с особенностями процесса обучения и воспитания учащихся, взаимодействие с педагогами, родителями (законными представителями), формирование психолого-педагогической компетентности. Содержание разъяснительной работы, используемые формы и методы работы, ожидаемые результаты представлены в таблице (табл. 4).

## Информационно-просветительская деятельность

Направление	Содержание	Формы и методы
Информационно-просветительская работа	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Проведение тематических выступлений для педагогов и родителей по разъяснению индивидуально-типологических особенностей различных категорий учащихся;</li> <li>- Оформление информационных стендов, печатных и других материалов;</li> <li>- Психологическое просвещение педагогов с целью повышения их психологической компетентности;</li> <li>- Психолого-педагогическое просвещение родителей с целью формирования у них элементарной психолого-педагогической компетентности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Индивидуальные и групповые занятия, предметные недели;</li> <li>- Беседы, семинары-практикумы, тренинги, родительские собрания;</li> <li>- Анкетирование педагогов, родителей;</li> <li>- Разработка методических материалов и рекомендаций для педагогов, родителей</li> </ul>
Планируемые результаты: - организация информационно-просветительской деятельности, социально-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса по интересующим их вопросам		

Одним из основных механизмов реализации коррекционной работы является оптимальное взаимодействие учителя начальных классов, воспитателя

ГПД, учителя ритмики, учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога, тьютора, социального педагога, медицинского работника и родителей (законных представителей) учащихся. Взаимодействие осуществляется на разных уровнях.

На уровне общеобразовательного учреждения в процессе реализации адаптированной основной общеобразовательной программы обеспечивается системное сопровождение учащихся педагогами и специалистами разного профиля. Программа взаимодействия педагогов и специалистов реализуется через работу школьного ПШк. Программа предполагает осуществление комплексного многоаспектного анализа эмоционально-волевой, личностной, коммуникативной, двигательной и познавательной сфер учащихся с целью определения имеющихся проблем, разработки и реализации образовательной траектории, комплексных индивидуальных и групповых программ в соответствии с особыми образовательными потребностями учащихся.

Уровень взаимодействия общеобразовательного учреждения с другими организациями осуществляется на основе договоров и соглашений о сотрудничестве по решению вопросов образования, охраны здоровья, социальной защиты и поддержки учащихся. Это дошкольные образовательные учреждения, средние и коррекционные школы, детская поликлиника, территориальная ПМПК, БМСЭ (бюро медико-социальной экспертизы), культурные учреждения и учреждения социальной защиты.

В итоге реализации Программы коррекционной работы планируется достижение учащимися предметных и личностных результатов.

Личностные результаты предполагают оценку продвижения ребенка в овладении социальными (жизненными) компетенциями по программам коррекционно-развивающей области. Личностные результаты оцениваются методом экспертной группы, т.е. коллегиально педагогами, ведущими коррекционные занятия, и фиксируются один раз в полугодие в соответствующем протоколе личностных результатов освоения АООП.

Предметные результаты связаны с освоением содержания курсов коррекционно-развивающей области учебного плана (психокоррекционные, логопедические занятия и занятия ритмикой), программ дополнительного образования. Предметные результаты оцениваются ведущим учителем с помощью разработанного диагностического материала, определяющего два уровня: минимальный и достаточный. Результаты отражаются в картах оценки предметных результатов учащихся в начале, середине и конце учебного года.

Таким образом, коррекционная программа отражает комбинированную систему поддержки учащихся с нарушением интеллекта, испытывающих трудности в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы, развитии и социальной адаптации.

### Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.14 №1599 «Об утверждении Федеральных государственных образовательных стандартов образования обучающихся с умственной отсталостью» (интеллектуальными нарушениями).

2. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 24.11.2022 №1026 «Об утверждении Федеральной адаптивной основной общеобразовательной программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

3. Бринова Л.Н. Диагностика и коррекция в обучении детей с нарушениями интеллекта. – М., 2006.

4. Мамайчук И.И. Психокоррекционные методики для детей с нарушениями развития. – СПб., 2003.

## **SYSTEM OF CORRECTION - DEVELOPMENT WORK WITH STUDENTS WITH INTELLECTUAL IMPAIRMENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

*N.M. Makhova*

*The article reveals the system of correctional and developmental work with students with intellectual disabilities within the framework of the correctional work program. The purpose, tasks, content, main directions of correctional work, the interaction of subjects of the educational process at different levels, the planned results of correctional and developmental work are presented.*

*Keywords: program of correctional work; adapted basic general education program; psychological and pedagogical support; special educational needs; social adaptation; classroom and extracurricular activities; diagnostic work; correctional and developmental work; advisory work; informational and educational work; subject and personal results.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В ПСИХОКОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

*Х.А. Таранкова*

МБДОУ «Детский сад № 52»

педагог-психолог; e-mail: hristina.tarankova@yandex

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье рассматриваются особенности развития дошкольников с общим недоразвитием речи; доказываемая эффективность использования в работе с данной категорией детей такого метода психокоррекции, как сказкотерапия.*

*Ключевые слова: сказкотерапия; психокоррекция; сказки; общее недоразвитие речи (ОНР); дошкольники.*

Современный детский сад посещает немало детей, которые имеют те или иные нарушения речи. Среди них есть отдельная категория – дети с общим недоразвитием речи. Белякова Л.И., Усанова О.Н. отмечают, что кроме речевых нарушений для этих детей характерны нарушения в работе познавательных процессов (восприятие, память, внимание). По мнению А.Н. Корнева, у этих детей необходимо поддерживать устойчивость внимания, так как это оказывает влияние на продуктивность выполняемой деятельности.

Детям с общим недоразвитием речи трудно дается усвоение таких понятий, как «слева», «справа», есть проблемы с общей и мелкой моторикой. Речевые нарушения сказываются и на личностном развитии детей, характере их взаимоотношений с другими.

В связи с этим актуальным становится вопрос психокоррекционной работы с детьми, имеющими нарушения речи, которая помогла бы справиться им с внутренними трудностями. Методы психокоррекционного воздействия в коррекции речевых нарушений разнообразны.

Одним из действенных методов психологической коррекции речевых нарушений, а также личностного развития детей с ОНР является сказкотерапия – это инновационная методика, использующая сказочную форму для развития речи, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром, позволяющая мягко и ненавязчиво воздействовать на ребенка. Исследованию сказок и метода сказкотерапии посвящены работы Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, А.В. Гнездилова, которые определяют сказкотерапию как процесс воспитания «внутреннего ребенка».

Широкое изучение теоретического материала и практического опыта по данной проблеме позволило использовать метод сказкотерапии в психологической коррекции речевых нарушений детей с ОНР в условиях нашего детского сада.

В процессе работы с детьми мы решали следующие задачи:

1. Способствовали преодолению имеющихся нарушений речи у детей и развитию всех компонентов речи посредством элементов сказкотерапии.
2. Развивали основные психические процессы и неречевые психические функции.
3. Способствовали развитию самоконтроля, снижению напряженности, тревожности.
4. Развивали нравственные качества.

При использовании сказкотерапии учитываются особенности речи, специфика возраста. Кроме того, сказки подбираются таким образом, чтобы дети могли соотносить их со своим жизненным опытом. Занятия по сказкотерапии проводятся в игровой форме, что вызывает у детей интерес, имеют свою определенную структуру и обязательные элементы:

1. Подготовительная часть: на данном этапе у детей формируется положительный эмоциональный настрой на выполнение упражнений и заданий. В начале сообщается тема занятия, происходит знакомство с текстом сказки.
2. Основная часть: детьми выполняются задания и упражнения, организуются игры. После проведения физкультминутки проводится обсуждение сказки, составление рассказов.
3. Заключительная часть: подводятся итоги, воспитанники обмениваются мнениями и впечатлениями.

В своей работе мы используем сказки авторов О.В. Хухлаевой и О.Е. Хухлаева. Остановимся на них подробнее:

1. Сказка «Маша и медведь» помогает детям понять, что необходимо проявлять свои чувства, а не скрывать их от окружающих. На наш взгляд, она эффективна в работе с детьми, которые стараются не показывать окружающим

такие чувства, как страх, злость, обиду, поскольку стремятся быть хорошими и никого не огорчать;

2. Сказка «Маленький медвежонок» используется в работе с детьми, имеющими трудности в общении со сверстниками, а также нередко проявляющими повышенную агрессивность по отношению к окружающим;

3. Использование «Сказки про Енота» помогает детям разрешать трудности, возникающие у детей в общении со сверстниками, формировать у них умение вступать в контакт, снижать зажатость и скованность;

4. «Сказка о Зайчике, который обиделся на свою маму» и «Сказка о глупенькой маме» демонстрируют конфликтные отношения с родителями, которые вызывают негативные чувства (обиду, злость и пр.). Работа с использованием этих сказок помогает преодолеть неадекватные реакции детей на наказание, неодобрение.

Вследствие систематических занятий с применением сказкотерапии дети стали эмоционально раскрепощенными, более общительными, снизились конфликтность в отношениях с окружающими и повышенная тревожность.

Результаты нашего исследования показывают эффективность данного метода для коррекции речевых нарушений детей и для изменения их психологического статуса. Работая со сказкой, дети приобретают умения общаться с другими детьми, учатся передавать информацию с помощью мимики и жестов, то есть прорабатывают свои проблемы в безопасной среде, в сказке и под руководством взрослого.

#### Литература

1. Артемова К.С. Особенности высших психических функций у старших дошкольников с разными формами речевой патологии // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. – 2013. – № 5. – С. 90–92.
2. Вачков И.В. Введение в сказкотерапию. – М.: Генезис, 2011.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – М.: Речь, 2017. – 310 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказкой. – СПб.: Речь, 2008. – 240 с.

#### «THE USE OF FAIRY TALE THERAPY IN THE PSYCHOCORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN PRESCHOOL SETTINGS»

*S.A. Tarankova*

*The article studies development features of pre-schoolers with general speech deficiency. The efficiency of fairytale therapy as a method of psychological correction is explained.*

*Keywords: fairytale therapy; psychological correction; general speech deficiency; pre-schoolers.*

**ОРГАНИЗАЦИЯ  
ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ  
В УСЛОВИЯХ ГКОУ КШ №8 г. АРЗАМАСА**

***Ю.С. Скворцова***

ГКОУ «Коррекционная школа № 8», учитель-логопед  
e-mail: ibhijdf.kbz@yandex.ru; Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье описываются направления работы учителя-логопеда по логопедическому сопровождению учащихся с интеллектуальными нарушениями коррекционной школы г. Арзамаса.*

*Ключевые слова: логопедическое сопровождение, дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью; тяжелые и множественные нарушения развития (ТМНР).*

Логопедическое сопровождение школьников с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР, входящее в структуру школьного психолого-педагогического сопровождения, имеет особое значение, т.к. необходимо для полноценной компенсации речевых дефектов, развития коммуникативных навыков в различных ситуациях общения, воспитания у детей интереса к окружающим людям, создания ситуаций, позволяющих ребёнку с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР проявлять и развивать свои способности для дальнейшего обогащения и совершенствования речевых средств общения и, как следствие, успешной социализации.

Логопедическое сопровождение для данной категории детей начинается с момента поступления ребенка в школу и ставит своей целью формирование умения пользоваться речью как средством общения с использованием любых доступных средств коммуникации.

При определении содержания логопедического сопровождения детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР необходимо учитывать особенности организации коррекционно-развивающего образовательного процесса для данной категории детей в соответствии с их индивидуальными особенностями, структурой нарушения и степенью выраженности дефекта, способствующие освоению адаптированной основной общеобразовательной программы.

Логопедическое сопровождение в ГКОУ КШ № 8 г. Арзамаса представляет собой комплекс различных диагностических, коррекционно-развивающих, профилактических, организационных и просветительских мероприятий и реализуется по следующим направлениям.

***Диагностическое направление***

Состоит из вводной, промежуточной и итоговой диагностики. Задачи вводной диагностики заключаются в определении структуры и степени выраженности речевых нарушений и планировании дальнейшей логопедической работы. Промежуточная диагностика направлена на выявление динамики речевого развития. Итоговая диагностика – подведение итогов, анализ результатов

логопедической работы, определение перспективы дальнейшей деятельности. В процессе диагностической работы осуществляется сбор сведений о ребенке у классных руководителей и родителей (беседы, анкетирование), наблюдение за учащимися во время урочной и внеурочной деятельности, изучение работ учащихся (тетради, рисунки, поделки), оформление документации.

Обследование осуществляется на основе разработанных материалов с использованием элементов тестовой методики Иншаковой О.Б. Предметные результаты определяют овладение учащимися содержанием программы логопедических занятий. Результаты отражаются в речевых картах и картах оценки предметных результатов учащихся на начало, середину и конец учебного года. Оценка уровня сформированности предметных результатов проводится с использованием 10-балльной шкалы. В ходе обследования ведущим методом, является метод структурированного наблюдения.

**Коррекционно-развивающее направление** предусматривает организацию мероприятий, способствующих коррекции недостатков в речевом и познавательном развитии учащихся. Коррекционно-развивающая работа осуществляется в соответствии с программой и календарно-тематическим планированием. В процессе коррекционно-развивающей работы проводятся индивидуальные и групповые логопедические занятия, списочный состав учащихся утверждается приказом по школе. Для обеспечения эффективности коррекционно-логопедической работы разрабатываются наглядные и дидактические материалы и пособия.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и детьми с ТМНР включает в себя работу по следующим направлениям:

*Развитие слухового восприятия;*

*Развитие функций голоса и дыхания;*

*Развитие зрительно-моторной координации;*

*Развитие невербальных компонентов коммуникации;*

*Развитие вербальных компонентов коммуникации;*

*Развитие чувства ритма.*

В ходе работы осуществляется расширение и активизация словарного запаса.

Программа логопедической коррекции для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и детей с ТМНР построена по циклическому принципу, от простого к сложному, и предполагает повторение тематики в каждом классе, но на более сложном речевом и понятийном материале.

**Консультативное направление** обеспечивает непрерывность логопедического сопровождения учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и их семей по вопросам речевого развития и дальнейшей социализации учащихся.

Консультативная работа включает консультирование педагогов по решению проблем в развитии и обучении учащихся, помощь семье в решении индивидуальных вопросов речевого развития и оказание возможной помощи

ребёнку в освоении АООП. В процессе консультативной работы проводятся беседы с родителями и педагогами, семинары-практикумы, анкетирование педагогов и родителей, разработка методических материалов и рекомендаций.

Тематика консультаций зависит от запросов родителей и педагогов, а также от психофизических особенностей и возможностей учащихся.

**Информационно-просветительская работа** направлена на повышение педагогической компетентности родителей и педагогов по вопросам, связанным с особенностями речевого развития обучающихся с умственной отсталостью. Информационно-просветительская работа включает проведение тематических выступлений для педагогов и родителей с характеристикой индивидуальных особенностей речевого развития различных категорий детей, размещение информационно-методических материалов на школьном сайте, проведение родительских собраний, индивидуальных и групповых открытых логопедических занятий, представление мультимедийных презентаций, оформление информационных стендов, печатных и раздаточных материалов.

Таким образом, логопедическое сопровождение учащихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР в ГКОУ КШ № 8 направлено на стимулирование речевой и мыслительной деятельности детей с тяжелой умственной отсталостью, на развитие коммуникативной функции речи.

#### Литература

1. Атясова Т.В. Логопедическое сопровождение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) // Современное дошкольное образование: теория и практика. Электронный журнал. – 2023. – № 4. – С. 20–22.
2. Бажнокова И.М. Проблемы и перспективы развития коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. – 1994. – С. 11–14.
3. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Владос, 1998. – 224 с.
4. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. – М.: Теревинд, 2007. – 364 с.
5. Царев А.М. Организация обучения и воспитания детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития в Псковском центре лечебной педагогики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 4. – С. 12–22.
6. Шипицина Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителей. – СПб., 2004 г. – 335 с.

#### ORGANIZATION OF SPEECH THERAPY SUPPORT FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF THE STATE EDUCATIONAL INSTITUTION OF SECONDARY SCHOOL NO. 8 ARZAMAS

*Yu.S. Skvortsova*

*The article describes the areas of work of a speech therapist teacher on speech therapy support for students with intellectual disabilities of the correctional school of Arzamas.*

*Keywords: speech therapy support; children with moderate and severe mental retardation; schoolchildren with severe and multiple developmental disorders (children with TMNR).*



# ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*И.Ю. Самохвалова<sup>1</sup>, Н.В. Ястребцева<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ  
к.пс.н., доцент; e-mail: troiska@mail.ru; Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас  
<sup>2</sup>МБОУ «Ломовская средняя школа», педагог-психолог; e-mail: astra-74@mail.ru  
Россия, Нижегородская обл., г.о.г. Арзамас, п. Ломовка

*В статье рассматривается вопрос о формировании навыков коммуникации у младших школьников с умственной отсталостью в условиях инклюзивного образования. Представлены система работы психолога массовой школы в этом направлении, разработанная авторская программа коррекционно-развивающих занятий, их краткое содержание.*

*Ключевые слова: коммуникативная компетентность; младший школьный возраст; умственная отсталость; инклюзивное образование.*

В последнее время в обществе большое внимание уделяется людям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Им становятся доступны многие сферы жизни. Изменения затронули и систему образования. В массовых школах предоставляется возможность обучения детям с разными образовательными потребностями. Активно развивается институт инклюзивного образования, для детей с ОВЗ создаются условия с учетом их образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Совместное обучение позволяет развивать важные личностные качества детей, развивающихся в норме, и детей с особыми образовательными потребностями: у одних – доброжелательное отношение к «особым» детям, готовность прийти на помощь, инициативность, у других – умение общаться, не бояться быть таким, какой ты есть, и полноценно жить в социуме. Это и составляет главную задачу инклюзивного образования. Конечно, не все вопросы решаются быстро и сразу. Еще многое стоит понять нам, педагогам, донести это понимание не только до детей, но и до родителей. Однако уже многое сделано, есть определенные результаты. Уже сейчас стало очевидным, что дети с ОВЗ требуют особого внимания со стороны педагога как в вопросах содержания образования, так и в сфере коммуникации. Именно от взрослого во многом зависит, как будут складываться взаимоотношения детей в инклюзивном классе. Особенно эти вопросы актуальны для ступени начального образования, когда дети встречаются с первыми учебными трудностями, серьезными требованиями, с новыми социальными отношениями.

Специфика младшего школьного возраста такова, что все важнейшие изменения в развитии психики ребенка происходят именно в учебной деятельности. Как показывает практика, чем эффективнее будет организован учебный процесс, тем больших результатов в своем развитии достигнут дети с ОВЗ. Успехи в учебной деятельности оказывают непосредственное влияние на отношение ребенка со сверстниками, с окружающими людьми.

Особенности межличностных отношений детей изучали В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, Е.П. Ильин, Л.И. Божович, Е.О. Смирнова и другие. Труды ученых С.Я. Рубинштейна, М.С. Певзнер, В.А. Варянена, Я.Л. Коломенского, М.П. Кононовой и др. помогают нам понять специфику общения детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Многие направления в социальном развитии у детей в норме и с умственной отсталостью схожи – все они хотят дружить, хотят быть принимаемыми в обществе сверстников, имеют обычные детские интересы, потребности и желания. Однако есть и существенные различия, знать которые педагогу необходимо. Незрелость эмоционально-волевой сферы и интеллекта у детей с умственной отсталостью не позволяет им порой адекватно выстраивать социальные отношения, которые отличаются обедненностью форм поведения, неготовностью быть инициатором во взаимодействии, проявлением обидчивости, необдуманностью своих действий и пр. [3]. Безусловно, только позитивный опыт взаимоотношений, грамотно выстроенное взаимодействие одноклассников будет формировать у таких ребят продуктивные действия, социально принимаемые привычки, способы реагирования в нестандартных ситуациях. Даже эти дети, пусть и медленно, но учатся новому и хотят развиваться.

Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ОВЗ, вступивший в действие в 2016 году, призван обеспечить не только овладение обучающимися системой знаний, но и возможность их успешной социализации, которая предполагает определенный уровень развития коммуникативной компетенции ребенка, его способности общаться. Если работа в первом направлении педагогу понятна и привычна, то по вопросам социализации результативной будет совместная работа с психологом, логопедом и дефектологом.

В рамках данной публикации будет рассмотрен опыт работы педагога-психолога МБОУ «Ломовская СШ» по развитию навыков общения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью), обучающихся в классе возрастной нормы.

Деятельность педагога-психолога в этом направлении включает в себя работу с педагогом, родителями и занятия с детьми [2]. Остановимся подробнее на групповых коррекционно-развивающих занятиях с обучающимися.

Так как дети обучаются инклюзивно, было принято решение проводить занятия для детей с нарушениями развития совместно с учащимися класса. Была организована группа, в состав которой вошли ребенок с интеллектуальными нарушениями и пять его нормально развивающихся одноклассников. Занятия включали в себя игры (в том числе ролевые), психогимнастику, рисование совместных рисунков, создание речевых ситуаций и другие задания, способствующие формированию навыков совместной работы и коммуникации. Некоторые игры повторялись на разных занятиях, что позволяло лучше закрепить формируемые навыки.

Занятия были нацелены на развитие трех групп коммуникативных умений: речевых (умение высказывать свои мысли, аргументировать свою точку зрения), умения восприятия (слушать и слышать собеседника, понимать чувства и настроение собеседника), взаимодействие в процессе общения (знать

и применять правила общения, решать спорные ситуации, осмысливать свои поступки и поступки другого, закреплять общепринятые нормы поведения).

Было разработано десять специально организованных занятий, которые проводились во второй половине дня, каждое продолжительностью 30–35 минут, с периодичностью два раза в неделю. В каждое занятие включались игры, направленные на развитие разных коммуникативных умений и навыков. Дома (в качестве домашнего задания) детям предлагалось выполнить рисунок на заданную тему. Это помогало им осмыслить свои чувства, выразить свое отношение к себе и другим людям через образ. Домашнее задание также позволяло продлить эффект от проведенного занятия, подключить к этой работе родителей. В конце каждого занятия проводилась рефлексия, которая позволяла каждому ребенку осмыслить и озвучить свои действия, успехи и трудности. Были подготовлены альбомы для выполнения домашних рисунков.

Обстановка в помещении отличалась от классной комнаты. Диван, стулья стояли по периметру комнаты, имелся стол для выполнения совместных рисунков и свободное место для передвижения, изображения различных образов. От психолога требовалось понимание, такт по отношению к детям, умение создать доброжелательную обстановку на занятии (улыбка, доброе слово, ласковое прикосновение – помогали поддержать ребенка, показать, что он ценен, научить взаимодействовать с другими детьми).

Методическим материалом, на основе которого строились занятия, является разработка уроков общения в начальной школе Е.А. Сорокоумовой [2]. Занятия разрабатывались для нормально развивающихся школьников, но многие упражнения доказали свою эффективность и в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями.

На первом занятии дети знакомились с мимикой, жестами, речью как основными способами общения (различали разные выражения лица, пробовали с помощью жестов передать необходимую информацию, обращали внимание на тон голоса, произнося одно и то же слово с различными интонациями). Создавалась речевая ситуация, где детям было необходимо пригласить одноклассника на совместную прогулку. Сначала задания выполняли нормально развивающиеся дети, затем ребенок с ОВЗ. Это позволяло получить ребенку с особенностями в развитии положительный опыт общения с одноклассниками.

Второе, третье и четвертое занятия были ориентированы на развитие внимания к окружающим людям, воображения, умения слушать собеседника, на тренировку наблюдательности. Эмоциональный отклик вызвали у ребят игры «Маленький художник», «Узнай, кто прикоснулся», «Слушаем тишину», «Встреча с другом», «Дорисуй». На рисунках ребята изображали свои мечты, себя с одноклассниками, что-то новое или интересное, встретившееся им по дороге в школу.

На пятом и шестом занятии особое внимание уделялось развитию вежливого отношения к людям, сочувствия, взаимоуважения. Ребята вспоминали вежливые слова, разыгрывали сцену ссоры и примирения, сами придумывали игры, в которые можно поиграть с друзьями и выступали в роли ведущего. Ребенок

с ОВЗ активно предлагал понравившиеся игры, но испытывал значительные затруднения в их организации. Рисунок «Мой хороший поступок» послужил началом обсуждения хороших и плохих поступков, совершаемых каждый день. Ребята учились не только замечать, называть их, но и доказывать свою точку зрения.

На следующем занятии ребята развивали умение выражать свое настроение и чувствовать настроение другого. Они пробовали изобразить настроение цветом, определить эмоциональное состояние собеседника, осознать, что настроение и поведение тесно связаны. Ребятам очень понравилась игра «Краски», где ребенок-покупатель по настроению, которое изображают другие дети-краски, определял нужный ему цвет. С удовольствием дети составляли цветок настроения, где каждый лепесток обозначает настроение в разных жизненных ситуациях.

Восьмое и девятое занятия были направлены на устранение психологического дискомфорта, агрессии, формирование умения задавать вопросы, учитывать позицию другого, вежливого обращения. Ребята на занятии рассуждали о справедливых поступках, учились ставить себя на место другого, чтобы понять его поступки, прорабатывали выражение различных эмоций с помощью мимики и жестов. Трудной для ребенка с интеллектуальными нарушениями была роль «корреспондента», который должен был задавать вопросы о незнакомой стране, выслушивать ответы.

Каждое занятие заканчивалось ритуалом прощания. Это были добрые слова, обращенные друг к другу, пожелание хорошего настроения, улыбки, подарки, выполненные с помощью жестов.

Заключительное занятие проводилось со всем классом, в котором учится ребенок с интеллектуальными нарушениями. Оно нацелено на развитие коммуникативных навыков учащихся, установление и поддержку контактов, формирование самоконтроля за речью, толерантного отношения друг к другу. Для ребенка с ОВЗ появилась возможность перенести полученный опыт на более широкую аудиторию, для других детей занятие способствовало развитию навыков общения со сверстниками и взрослыми людьми. В игровой форме дети проигрывали ситуации знакомства, разговора по телефону, высказывали просьбу, отказ, благодарность. Ребята проговаривали фразы с разными интонациями, по мимике и жестам угадывали настроение. Игры на сплочение помогли объединить детей.

Перед проведением коррекционно-развивающих занятий и после их окончания было организовано наблюдение за общением детей на уроках и во время отдыха, а также проводилась оценка умения детей взаимодействовать в процессе деятельности (методика Г.А. Цукерман «Рукавички»). В процессе наблюдения отмечалось умение ребенка с интеллектуальными нарушениями взаимодействовать с учителем, одноклассниками, формулировать вопросы, отвечать на них, умение самостоятельно вести разговор. Методика позволяла выявить, умеет ли ребенок договариваться, соблюдать договоренность, оказывать помощь и принимать её.

Уже в ходе занятий отмечалось, что ребенок с ОВЗ становится более активным в общении, чаще вступает в контакт со сверстниками по собственной инициативе, задаёт вопросы, участвует в совместных играх. Это подтвердили результаты повторного наблюдения и проведенной методики, что позволяет говорить об эффективности проделанной работы.

Таким образом, специально организованная работа по развитию коммуникативной компетенции у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями способствует успешной социализации ребенка, включению в группу нормально развивающихся сверстников. Полученный позитивный опыт общения с одноклассниками в малой группе, позволяет ребенку с ОВЗ увереннее чувствовать себя в классном коллективе, искать новые контакты, оказывать и принимать помощь сверстников и взрослого, ориентироваться в социуме. Это способствует личностному развитию ребенка с ОВЗ, что является основным результатом получения основного общего образования.

### **Литература**

1. Классные часы с психологом. 1–4 классы / авт.-сост.: Ю.В. Груздева, Н.А. Богачкина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Планета, 2012. – 332 с.
2. Сорокоумова Е.А. Уроки общения в начальной школе: метод. пособие. – СПб.: АО «Мерил», 1994. – 16 с.
3. Унковская Е.С. Особенности владения средствами коммуникативной деятельности учащимися младших классов школы VIII вида //Дефектология. – 2009. – № 4. – С. 19–27.

### **FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION**

*I.Y. Samokhvalova, N.V. Yastrebtseva*

*The article deals with the formation of communication skills in younger schoolchildren with mental retardation in inclusive education. The system of work of a mass school psychologist in this direction, the author's program of correctional and developmental classes, and their summary are presented.*

*Keywords: communicative competence; primary school age; mental retardation; inclusive education.*

### **ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЙ ИГРОВОЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ**

*О.В. Васечкина*

<sup>1</sup>КОУ «Леушинская школа-интернат для обучающихся  
с ограниченными возможностями здоровья»

педагог-психолог; e-mail: vasechkina30@yandex.ru

Россия, Ханты-Мансийский АО – Югра, Кондинский район, с. Леуши

*В статье рассматриваются особенности организации работы с родителями и обучающимися с РАС посредством использования совместных детско-родительских игровых тренингов, игровых упражнений.*

*Ключевые слова: обучающиеся с расстройствами аутистического спектра; детско-родительские отношения; игровой тренинг; игровые упражнения.*

Детско-родительские отношения всегда занимали важное место в педагогической науке, и современный мир не исключение. Проведенный теоретический анализ литературы по проблеме детско-родительских отношений позволил определить, что эти отношения усугубляются в условиях кризисных явлений в обществе, с появлением в семье ребенка с расстройствами аутистического спектра (РАС). Родители такого ребенка оказываются в психологически сложной ситуации. Для полноценного развития и воспитания ребенка с РАС родителям требуется психолого-педагогическая помощь, и одним из средств оказания такой помощи мы выбрали метод игрового тренинга.

Игровые тренинги – это метод психологического воздействия на детей и взрослых с использованием игры. Игра имеет сильное воздействие и влияние на развитие и становление личности. Игровые тренинги, игровые задания и упражнения помогают оптимизировать процесс взаимодействия детско-родительских отношений.

Игра способствует гармонизации и созданию близких отношений у участников, снимает тревогу, напряженность, повышает самооценку, позволяет проиграть различные жизненные ситуации, тем самым снижая опасность социально-значимых явлений.

Игровые тренинги представляют собой тесное взаимодействие родителя с ребенком на установленных условиях, когда ребенку предоставляется возможность самовыражения и принятия его взрослым.

Е.И. Рогов в своих трудах указывает, что организация игрового тренинга – ключ к организации воспитания ребенка.

Потребность играть для ребенка также естественна и жизненно важна, как физиологические потребности. Поэтому при подготовке игрового тренинга, игровых упражнений учитываются психофизиологические особенности детей. Очень часто дети с РАС в игровой деятельности начинают вести себя скованно и отстраненно, но по наблюдениям через определенное время они начинают тянуться к родителю, если тот пытается с ним взаимодействовать в процессе игры.

В процессе проведения игровых тренингов решаются следующие задачи:

- обучение наиболее эффективным способам взаимодействия с ребенком;
- информирование родителей по наиболее интересующим их вопросам, касающимся взаимодействия с собственным ребенком;
- обучение родителей способам снятия мышечного и эмоционального напряжения как у детей, так и у самих себя;
- наглядный показ совместных игр взрослого и ребенка.

Игровой тренинг представляет собой практическую работу, во время которой отрабатываются конкретные навыки взаимодействия родителей с детьми, где родители осуществляют не только контролирующую и направляющую роль, а являются непосредственными участниками игры. Детско-родительский игровой тренинг проходит либо в виде сюжетно-ролевой развивающей игры, либо в форме тематической игры, в которую включены игры и упражнения

на развитие у ребёнка сенсорных каналов восприятия (слуха, зрения, ощущения, обоняния и осязания), либо в форме тренинга с включением педагогических приемов по организации учебно-воспитательного процесса, основанных на элементах невербального общения (язык жестов, мимики, звуковых сигналов). Используются такие игры и упражнения, как «Волшебный клубочек», «Непослушные картинки», «Узор из палочек», «Части тела», «Сенсорные мешочки», «Построй дом», «Игры с мячиком», «Ладони». Во время проведения игровых упражнений специалист – ведущий игрового тренинга объясняет цели упражнения, отвечает на вопросы родителей, контролирует правильность выполнения упражнений. После выполнения игрового упражнения анализирует ситуацию и дает возможность родителям высказаться и поделиться своими чувствами, выводами или наблюдениями, а также акцентирует внимание родителей на том, как можно повторить игровое упражнение в домашних условиях. При этом специалист следит за эмоциональным состоянием каждого участника игрового тренинга для того, чтобы вовремя оказать психологическую поддержку или внести коррективы в тренинг.

Практической части игрового тренинга обязательно предшествует теоретическая часть, на которой дается наиболее важная и полезная для родителей информация по заранее определенной тематике.

При сотрудничестве специалистов и семьи во время детско-родительских игровых тренингов возможна эффективная психолого-педагогическая помощь и ребенку, и родителям. Взаимодействие с семьями на игровых тренингах помогает родителям создать для своих детей необходимые благоприятные условия для формирования безопасного чувства доверия к окружающему миру и гармоничного развития личности.

Детско-родительские игровые тренинги помогают избежать таких ошибок, как недостаточное и неполноценное общение ребенка с родителями, отсутствие совместных игр и занятий, избежать ограничений возможности развития ребенка, способствуют гармонизации детско-родительских отношений и помогают снимать психоэмоциональное напряжение.

#### Литература

1. Копытин А.И. Практикум по арт-терапии. – СПб.: Питер, 2017.
2. Озерова О.Е. Развитие творческого мышления и воображения у детей. Игры и упражнения. – Ростов н/Д: Феникс, 2015.
3. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. – М.: Владос, 2015.
4. Обучение ребёнка с РАС: книга «Всё обо мне» своими руками. – URL: <http://www.corhelp.ru/razvitie-i-obuchenie/obuchenie-rebyonka-s-ras-kniga-vsyo-obo-mne-svoimi-rukami/>

#### **CHILD-PARENT GAME TRAINING AS A MEANS OF PROVIDING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO THE FAMILY OF**

*O.V. Vasechkina*

*The article discusses the features of the organization of work with parents and students with ASD, through the use of joint child-parent game trainings, game exercises.*

*Keywords: students with autism spectrum disorders; child-parent relationships; game training; game exercises.*

# «УРОКИ ДОБРОТЫ» КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ К ЛЮДЯМ С ОВЗ

*С.И. Ефимова*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ  
старший преподаватель; e-mail: cwetur@mail.ru  
Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*Статья посвящена проблеме формирования толерантного отношения детей к людям с ОВЗ и инвалидностью. Данная проблема становится все более актуальной, так как идет процесс активного интегрирования таких людей в жизнь социума. В статье охарактеризованы методические рекомендации для общеобразовательных организаций по проведению мероприятий «Уроки доброты» по пониманию инвалидности и формированию толерантных установок. Рассмотрены особенности и возможности проведения «Уроков доброты».*

*Ключевые слова: толерантное отношение; люди с ОВЗ; люди с инвалидностью; методические рекомендации; занятия; «Уроки доброты»; рефлексия.*

29 декабря 2012 года был принят федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации». В нем были отражены ключевые позиции, касающиеся формирования толерантного отношения к людям с ОВЗ и инвалидностью. Этот закон впервые закрепил право на получение инклюзивного образования детей с ОВЗ, которое основывается на «обеспечении равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [2, с. 10].

Уже несколько лет усилия государственных органов и общественных организаций направлены на процесс динамичного интегрирования людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в жизнь общества. Однако, не всегда люди понимают проблемы «особенных людей» и не всегда готовы толерантно к ним относиться.

29 августа 2017 году Министерство образования и науки Российской Федерации опубликовало методические рекомендации для общеобразовательных организаций по проведению мероприятий «Уроки доброты» по пониманию инвалидности и формированию толерантных установок.

В рамках данных методических рекомендаций были поставлены следующие задачи:

- определить теоретические основы формирования толерантных установок у обучающихся, не имеющих ограничений по здоровью;
- совершенствовать умения по разработке структуры «Уроков доброты» и содержанию каждого его этапа;
- составить характеристику особенностей людей с инвалидностью;
- охарактеризовать способы сопровождения обучающихся с ОВЗ;
- определить способы организации продуктивного общения и взаимодействия между обучающимися с ОВЗ и их сверстниками, не имеющими ограничений по здоровью [1, с. 5].



Рекомендации составлены с учетом положения Декларации независимости инвалида, созданной американским активистом движения в защиту прав инвалидов Норманом Кюнком в 2016 году. Норман Кюнк, родившийся с ДЦП, и его жена Эмма, имеющая аутизм, своим примером доказали мировой обществу, что каждый человек способен вести активную, полноценную жизнь и быть полезным социуму, независимо от медицинского диагноза. Свою философию они и отразили в Декларации независимости инвалида.

Положения данной декларации отображают ту систему взаимоотношений, которая является целью при проведении «Уроков доброты» [1, с. 6].

Данные мероприятия по пониманию инвалидности и формированию толерантных установок должны быть практико-ориентированными и в своей структуре содержать интерактивные методы обучения.

В соответствии с рекомендациями организация такого обучения позволит создать разнообразные модели ситуаций, благодаря которым школьники, не имеющие ограничений по здоровью, могут ощутить себя в различных ситуациях, с которыми сталкивается человек с ОВЗ ежедневно, самостоятельно сделать выводы, а также обменяться с другими участниками занятия своими мыслями и чувствами [1, с. 6].

В структуру занятий обязательно должны входить дискуссия и обмен мнениями, так как это позволит учащимся глубже понять и прочувствовать ежедневные проблемы, возможности и достижения людей с ОВЗ.

Данные занятия с учетом методических рекомендаций для общеобразовательных организаций по проведению мероприятий «Уроки доброты» были проведены в нескольких школах Арзамаса и Арзамасского района сотрудниками психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского.

Дети вспоминали мультфильмы и сказки, в которых главные герои терпели негативное отношение к себе со стороны других только потому, что имели внешние особенности или отличия в поведении. Дети услышали биографию русского художника, иконописца Григория Николаевича Журавлева, который был инвалидом с детства и имел атрофированные ноги и руки, а также смогли увидеть «нерукотворные иконы» Г. Журавлева, расписанный им храм Святой Троицы в селе Утёвке Самарской губернии, созданные без рук, а с использованием рта.

В упражнениях-погружениях учащиеся смогли сами побывать в роли детей, имеющих ограниченные возможности. Также дети просмотрели и обсудили мультфильм «Про Диму» (режиссер Ришат Гильметдинов), созданный в рамках проекта «Детям о важном».

При подведении итогов дети сделали вывод, что все люди неповторимые и индивидуальные и нельзя относиться плохо к ребенку из-за того, что он особенный, не похожий на других. Детям был приведен пример счастливой, активной, полной оптимизма жизни писателя и мецената, рожденного с синдромом

тетраамелии (отсутствие всех четырёх конечностей) Николаса Джеймса Вуйчича.

Каждое занятие «Уроков доброты» должно содержать в себе открытие для детей, новую интересную информацию, которая позволит по-другому взглянуть на обычные вещи и начать ценить то, что они имеют.

При проведении занятий можно использовать разнообразные формы: дискуссию, дебаты, Case-study (анализ конкретных ситуаций), мини-лекцию, деловую игру, мозговой штурм (брейнсторм), мастер-класс, социально-психологический тренинг, групповое обсуждение и т.д.

«Уроки доброты» могут проводиться для учащихся всех возрастов с 1 по 11 класс, а также для воспитанников подготовительных групп детских садов. Для лучшей эффективности занятий рекомендуется проводить не менее 1–2 раз в месяц.

На данные мероприятия могут быть приглашены люди с ОВЗ, их родители, сотрудники центров реабилитации инвалидов, работники общественных организаций, занимающихся проблемами людей с инвалидностью и ОВЗ, а также волонтеры, оказывающие помощь и поддержку особенным людям.

При проведении практических заданий важно, чтобы они были направлены на более глубокое и осмысленное понимание трудностей, с которыми сталкиваются люди с ОВЗ. Для этого можно использовать имитационные упражнения: путем завязывания глаз снизить зрительное восприятие; при одевании левой перчатки на правую руку – снижение тактильной чувствительности и частичной потери контроля мелкой моторики; при передвижении на коляске – снижение мобильности и появления ощущения беспомощности; при надевании берушей и шапки – снижение слухового восприятия.

Детям будут интересны и показательны биографии выдающихся известных людей, которые имели ограничения здоровья: Оскар Писториус – самый быстрый безногий человек планеты; Лю Вей – безрукий пианист; Стивен Хокинг – выдающийся физик-теоретик, страдающий параличом; Крис Нолан – ирландский поэт, страдающий тяжелой формой ДЦП; Дмитрий Кокарев – российский пловец-параолимпиец; Эрик Вайхенмайер – самый известный слепой путешественник; Консантин Эдуардович Циолковский – отец русской космонавтики, страдающий нарушением слуха; Амнон Дамти – лучший глухой танцор; Альберт Эйнштейн – всемирно признанный гений науки с аутизмом; Рональд Дженкис – гений электронной музыки, имеющий синдром Дауна...

Особое внимание нужно обращать на проведение рефлексии после проведения каждого упражнения, занятия и в конце всего курса. Рефлексия основывается на отражении своих эмоций, чувств, мыслей, которые испытывали учащиеся в процессе занятия.

Занятия могут завершаться формулировкой домашнего задания, которое дается с целью интериоризации полученных знаний и практической реализации изученного на уроке материала. В качестве домашней работы может быть задание нарисовать плакат, составить памятку или буклет, подготовить

выступление, сделать презентацию социального проекта, спроектировать социальную рекламу и т.д. [1, с. 12].

Проведение мероприятий «Уроки доброты» по пониманию инвалидности и формированию толерантных установок должно основываться на формировании взаимного уважения, принятия и равенства между обучающимися с ОВЗ и их сверстниками, недопустимости деления людей на «лучших и худших», «нужных и ненужных», «самостоятельных и беспомощных», «здоровых и больных». Детей необходимо привести к мысли, что люди с ОВЗ не виноваты в наличии особенностей и могут испытывать большие сложности при общении, взаимодействии, обучении и передвижении. И к большому сожалению, каждый человек имеет риск стать человеком с ОВЗ не по своей воли.

### Литература

1. Министерство образования и науки Российской Федерации: методические рекомендации для общеобразовательных организаций по проведению мероприятий «Уроки доброты» по пониманию инвалидности и формированию толерантных установок. – 29 августа 2017 года. – 136 с. – URL: [https://mosmetod.ru/files/metod/SPO/docx\\_spo/metod-recomend-yrok-dobroti.pdf](https://mosmetod.ru/files/metod/SPO/docx_spo/metod-recomend-yrok-dobroti.pdf)

2. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698>

### LESSONS OF KINDNESS AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY FOR FORMING A TOLERANT ATTITUDE OF CHILDREN TO PEOPLE WITH DISABILITIES

*S.I. Efimova*

*The article is devoted to the problem of forming a tolerant attitude of children to people with disabilities and disabilities. This problem is becoming more and more urgent, as there is a process of active integration of such people into the life of society. The article describes methodological recommendations for general education organizations for conducting activities «Lessons of Kindness» on understanding disability and the formation of tolerant attitudes. The features and possibilities of conducting «Lessons of Kindness» are considered.*

*Keywords: tolerant attitude; people with disabilities; people with disabilities; methodological recommendations; classes; kindness lessons; reflection.*

Выражаем благодарность  
за возможность проведения «Уроков доброты»  
заведующим МБДОУ «Детский сад №1» Воробьевой Е.В.,  
«Детский сад № 47» Токаревой Н.Г., «Детский сад №11» Яшиной С.В.,  
«Детский сад №16» Пятковой М.Ю.;  
и.о. директора МБОУ «Хватовская СШ» Саловой В.Н.,  
директору МБОУ «Гимназия» Гуляловой Н.С.

# ПРОБЛЕМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.Е. Сатистова<sup>1</sup>, С.И. Ефимова<sup>2</sup>, А.В. Гоглева<sup>3</sup>*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

<sup>1</sup>старший преподаватель; e-mail: alelena\_arzamas@mail.ru

<sup>2</sup>старший преподаватель; e-mail: cwetur@mail.ru

<sup>3</sup>магистрант; e-mail: werewolf13@gmail.com

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье дается характеристика проблемы адаптации детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Особо выделены особенности сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.*

*Ключевые слова: адаптация; сопровождение; инклюзивное образование; дети с ограниченными возможностями здоровья.*

Модернизация образования и изменение приоритетных направлений предполагают создание надежных условий для обучения и воспитания детей-инвалидов и лиц с особыми образовательными потребностями, прежде всего, это касается создания общей безбарьерной образовательной среды и реализации интеграционного подхода.

В нашей стране это проявляется в разработке и реализации целого ряда национальных проектов, образовательных инициатив, образовательных программ. Повышенный интерес к проблеме сопровождения детей с ОВЗ в процессе адаптации к условиям инклюзивного образования вызван увеличением среди обучающихся в общеобразовательной школе числа детей, требующих особого внимания. Дети с особыми образовательными потребностями и с ОВЗ включаются в новые условия развития, воспитания и социализации через инклюзивное образование, где предусматривается разработка качественно новых направлений в построении индивидуальных образовательных маршрутов с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка [2].

В структуре общеобразовательной школы необходимо сохранить все функции специального образования, что является важным в условиях включения инклюзивного компонента. Это предполагает обеспечение детей рядом условий, а именно: должны быть гарантированы равные возможности для получения образования, обеспечена физическая и техническая доступность в школьные классы и вспомогательные помещения, созданы безопасные социально-психологические условия для получения образования. Для этого требуется наличие специализированных технических и методических средств обучения с учетом вида имеющихся особенностей, присутствие высококвалифицированных специалистов для реализации развивающей функции и тьютора, обязательна разработка индивидуального маршрута.

Проблема адаптации, возникающая у каждого ребенка с ОВЗ вне зависимости от нарушения, является одной из наиболее важных и приоритетных проблем внедрения таких детей в массовую школу. Вследствие нарушений и особенностей детей с ОВЗ у них зачастую затруднено взаимодействие с социумом, снижена способность адаптироваться к происходящим изменениям, усложняющимся требованиям. Все это предопределяет появление трудностей, с которыми может столкнуться ребенок с ОВЗ при общении с другими детьми и взрослыми в условиях школы. Важным моментом является то, что младшие школьники, в силу возрастных особенностей, часто акцентируют внимание на особенностях внешности и поведения сверстника.

В данном случае важным и значимым направлением деятельности общеобразовательной организации является социализация детей с ОВЗ. Данный процесс необходим для дальнейшей адаптации, успешного обучения ребенка, организации взаимодействия с окружающими, проведения коррекционно-развивающих мероприятий. Усилия со стороны всех участников образовательного пространства (педагогов, психолога, логопеда, дефектолога, родителей, администрации), регулирование процесса обучения и воспитания ими являются трудоёмким и очень важным процессом.

Составление и сопровождение индивидуального маршрута развития и образования в условиях инклюзивного образования – это важный этап сопровождения детей с ОВЗ. С учетом исходного уровня психофизиологического развития, прогнозов его положительной динамики, с учетом имеющихся особенностей ребенка с особыми образовательными потребностями данные маршруты составляются специалистами на каждого ребенка индивидуально. В процессе разработки и составления маршрута необходимо проанализировать возможные риски дезадаптации ребенка к условиям или содержанию обучения, спрогнозировать пути их ликвидации [3].

Очень важно оказывать посильную помощь и поддержку этим детям, при необходимости ограждать от возможных проблем, помогать решать конфликтные ситуации с одноклассниками или педагогами, раскрывать интересы и потребности, что будет положительно сказываться на адаптации детей с ОВЗ и их дальнейшей интеграции в социум.

Инклюзивное образование детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы предполагает процесс спокойного погружения такого ребенка в коллектив здоровых детей, где учитываются его психофизиологические потребности и особенности жизнедеятельности. Данный процесс должен управляться администрацией школы, педагогическим коллективом и другими специалистами, которые сопровождают образовательный процесс школы.

Неоднородность, разрозненность контингента учащихся является одной из проблем при организации инклюзивного пространства в общеобразовательной школе. Дети отличаются уровнем интеллектуального и психического развития, а также наличием двигательных проблем, проблем с нарушением слуха и зрения, проблем речевого развития и т.д. Такой разброс нарушает процесс адаптации не только детей с ОВЗ, а всех учащихся образовательного пространства.

К сожалению, условия инклюзивного образования для детей с ОВЗ в некоторых общеобразовательных школах бывают формальны и соответствуют требованиям только в программах и планах. Это заключается зачастую в консервативности к применению образовательных и воспитательных технологий, отсутствию специального образования у специалистов, страхе менять систему обучения и взаимодействия под конкретного ребенка. Все это приводит к затруднению процесса адаптации детей с ОВЗ, его остановке или даже регрессии.

Образовательная среда, которая будет эффективной для особых детей, должна быть изменена с учетом возможностей внедрения инклюзии и с включением в себя обязательных структурных элементов: нормативно-правовая база и методическое обеспечение учебного процесса в соответствии с требованиями, материально-техническая база в соответствии с видом ОВЗ, наличие высококвалифицированных педагогических работников и вспомогательного персонала.

У детей с особыми образовательными потребностями и детей с ограниченными возможностями здоровья адаптация к новым социальным условиям приобретает особое значение. Данный процесс дает возможности для компенсации нарушенных функций, обеспечивает присоединение к тому, что доступно детям с нормальным развитием. Но, тем не менее, дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают существенные затруднения при социальной адаптации. Чтобы сделать этот процесс эффективнее, ставится вопрос о психолого-педагогическом сопровождении особых детей в процессе их социальной адаптации.

Процесс выстраивания активного взаимодействия ребенка с особыми образовательными потребностями и эффективной образовательной средой происходит через осуществление ряда изменений: во-первых, создание условий внутри школы к особенностям детей с ОВЗ (подбор и обучение педагогического состава, подготовка материально-технического оснащения, приобретение и внедрение в работу специального оборудования), во-вторых, социальная адаптация детей с ОВЗ к образовательной среде школы (приобщение к процессу обучения и воспитания в условиях нового детского коллектива, принятие правил взаимодействия, правил и норм поведения).

В связи с этим эффективная образовательная среда для детей с ограниченными возможностями здоровья должна включать специально организованное психолого-педагогическое сопровождение. Данная необходимость связана с возможностью овладения предметным содержанием образования и навыками социализации в окружающем мире. Именно командная работа специалистов в составе учителей, логопедов, дефектологов, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования будет способствовать раскрытию личностного, творческого потенциала каждого ребенка, его потребностей и возможностей.

### **Литература**

1. Бабий Т.В. Специфика организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». – 2020. – № 1. – С. 54–58.

2. Бадритдинова З.Т. Понятие о психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Психология и педагогика в контексте междисциплинарных исследований. – 2020. – С. 9–12.

3. Шуриева А.Б. Система психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании. – 2018. – С. 202–204.

**THE PROBLEM OF ACCOMPANYING CHILDREN  
WITH DISABILITIES IN THE PROCESS OF ADAPTATION  
TO THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION**

*E.E. Satistova, S.I. Efimova, A.V. Gogoleva*

*The article describes the problem of adaptation of children with disabilities in inclusive education. The peculiarities of accompanying children with disabilities in inclusive education are highlighted.*

*Keywords: adaptation; support; inclusive education; children with disabilities.*

**РЕАЛИЗАЦИЯ  
ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ  
НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*И.В. Бурова<sup>1</sup>, В.Д. Енина<sup>2</sup>*

Нижегородский государственный лингвистический  
университет им. Н.А. Добролюбова

Высшая школа лингвистики, педагогики и психологии

<sup>1</sup>к.п.н., доцент; e-mail: ira.burova2013@yandex.ru; <sup>2</sup>студент; e-mail: enina.lera15@gmail.com  
Россия, г. Нижний Новгород

*В статье рассматриваются способы реализации проблемного обучения на уроках иностранного языка, определяется значимость данной модели обучения для воспитания и обучения ребенка.*

*Ключевые слова: образование; воспитание; школа; иностранный язык; проблемное обучение; современные технологии.*

Развитие современного ребенка является сложным многокомпонентным процессом, потому что «с каждым годом совершенствуются требования к воспитанию подрастающего поколения. Современная образовательная организация работает с новым поколением детей, где главной задачей является раскрытие индивидуальности каждого обучающегося, воспитание личности, готовой к конкурентоспособности в современной, высокотехнологичной среде» [1, с. 4]. В связи с вышесказанным воспитанию ребенка уделяется много внимания в сфере образования – разрабатываются новые педагогические подходы, формируется иное педагогическое мышление. В настоящее время в некоторых школах стали внедряться новые технологии обучения. Их главная цель состоит в формировании и развитии познавательных и творческих способностей учащихся. Таким образом, современное обучение основывается на переходе от репродуктивных методов к продуктивным.

Технология проблемного обучения возникла еще в 20–30-х годах XX века. Она основывается на разработках американского философа, психолога и педагога Джона Дьюи. Он заявил, что высока эффективность обучения только тогда,

когда организована активная деятельность по самостоятельному решению учебных проблем учениками.

Стоит более подробно рассмотреть, что лежит в основе проблемного обучения, а также как представлена учебная деятельность в рамках данной технологии. Проблемное обучение – это ориентация учебного процесса на решение учеников проблемной ситуации, которая сочетает в себе как самостоятельный поиск информации, так и имеющиеся знания по теме.

Целью данной технологии является подготовка учащихся к освоению знаний без помощи учителя, поиску истины, а также к независимости в повседневной жизни. Данные принципы служат более быстрому овладению материала, развитию критического и аналитического мышления, а также развитию «мягких» навыков в достаточно юном возрасте.

В основе проблемного обучения лежат процессы проектирования и организации процесса обучения, то есть помимо традиционных методов учащиеся выполняют задания, связанные с разработкой новых способов решения поставленных проблем. Основное отличие типов уроков системы проблемного обучения от традиционного – иные этапы решения учебной задачи. В более старших классах вводится урок планирования, на котором учащиеся получают проблемную ситуацию и с помощью различных подходов (брейштурм, дискуссия, мозговой штурм и др.) определяют тему, ставят цели и прописывают задачи.

Так, например, учитель называет ученикам проблемную ситуацию «*У вас есть билет в Лондон. Вам нужно подготовиться к поездке*» и просит продумать план для решения задачи. К концу первого занятия учащиеся имеют готовый план работы над задачей, который может быть распределен на определенное количество уроков.

Возможные действия учащихся:

- 1) *We need to buy tickets, but we don't know some words.*
- 2) *Arriving in London, we need a place to live. We should book a hotel.*
- 3) *We also need to find sightseeings to visit in London.*
- 4) *Where will we eat? Maybe we will drop at in a local café to try traditional food.*
- 5) *I need to know how to ask for the direction.*

В более старших классах учитель может попросить учеников самостоятельно разработать план работы над проблемной ситуации с указанием необходимого грамматического материала и лексического минимума. Допустимо оставлять за учениками возможность построения системы оценивания полученного материала.

Таких или подобных ситуаций учитель иностранного языка может ввести в контекст урока по данной теме несколько, также детям можно предложить самим подумать и изложить проблемную ситуацию и разыграть ее в парах. Данный опыт проведения проблемного урока показывает, что учащиеся быстрее схватывают тему урока, активность на уроке повышается, так как повышается мотивация и интерес к теме урока. Проблемные ситуации должны быть приближены к реальной жизни, повысить эффективность обучения на уроке



иностранный язык, активизировать диалогическую речь обучающихся, повысить их интерес не только к языку, но и к стране изучаемого языка, развивать лингвострановедческий интерес, расширять кругозор обучающегося, вести к поиску новых решений и новых проблемных ситуаций. Учитель может варьировать ситуациями от темы к теме и от класса к классу. Также большой интерес проблемные ситуации на уроке иностранного языка могут представлять для индивидуального подхода как к слабым, так и к сильным ученикам. На уроке благодаря созданию проблемной ситуации решается ряд важных задач:

- познавательно-лингвистические;
- духовно-познавательные;
- логические;
- творческие;
- развивающие.

Также необходимо учитывать, что ребенок является субъектом деятельности. Урок начинается с постановки ситуации успеха, в которой ребенок испытывает некоторые трудности и проблемы. Учащийся должен самостоятельно определить, что ему необходимо сделать, чтобы достичь успеха.

Например, учителем дается проблемная ситуация: *“Imagine, you are famous bloggers. Yesterday you received a letter from a private school. They wanted to order educational videos. The school wants to receive videos about national British dishes”*. У детей создается ситуация успеха, так как они умеют снимать короткие видеоролики. Они владеют базовыми навыками по теме «Еда». Трудности данной ситуации заключаются в отсутствии необходимых умений в съемке образовательных видеороликов, а также у учащихся возникает необходимость в углублении своих знаний по теме.

Однако в системе современного образования существует ряд проблем с применением данной технологии. Реализация принципов проблемного обучения предполагает не только изменение содержания учебной программы, но и форм активности учащихся. Необходимы новые цели и мотивы деятельности, которые бы отличались от существующих. Однако это невозможно в рамках концепции современного обучения, так как это ведет к коренным изменениям в школах. Также наблюдается недостаток учебной и методической литературы по организации новых принципов обучения для младшей школы. Исходя из этого можно сделать вывод, что данная технология в большей степени разработана только для средних и старших классов, то есть выявлена проблема преемственности обучения из-за разнотипности программы.

Можно сделать вывод, что проблемное обучение состоит из теорий, которые учитывают закономерности не только памяти, но и мыслительной деятельности обучающегося. Они исследуют природу познавательного интереса, духовных потребностей и мотивов обучения. Лежащий в основе принцип проблемности объясняет пути активизации учебно-познавательной деятельности. Стоит также сказать, что необходима хорошая дидактическая подготовка

учителя. Отметим также, что на данный момент развития образования в России не все школы готовы внедрять новые технологии обучения.

### Литература

1. Гильманова М.М. Воспитание детей цифровой эпохи / Развивающее обучение в цифровую эпоху: Занковские чтения // Сборник статей и методических материалов Международной научно-практической конференции. 18 марта 2021 г. / под ред. доктора пед. наук, профессора В.Ф. Габдулхакова. – Казань: Отечество, 2021. – 463 с.

### IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY OF PROBLEM-BASED LEARNING AT THE LESSON

*I.V. Burova, V.D. Enina*

*The article discusses the ways of implementing problem-based learning in foreign language lessons, determines the importance of this learning model for the upbringing and education of a child.*

*Keywords: education; upbringing; school; foreign language; problem-based learning; modern technologies.*

### ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Н.А. Батршина<sup>1</sup>, Н.В. Гусева<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> ГБОУ «Школа № 2094 г. Москвы»; ДОУ №4

воспитатель; e-mail: batyrshina.n@inbox.ru; Россия, г. Москва

<sup>2</sup>Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

к.п.н., доцент; e-mail: soleilfun@mail.ru

Россия, Нижегородская область, г. Арзамас

*В статье рассматриваются особенности организации предметно-пространственной образовательной среды ДОУ для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в процессе их социализации. Освещены психолого-педагогические проблемы адаптационного периода работы с детьми с ЗПР. Описан практический опыт обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ на единстве трёх областей знания: педагогики, психологии, искусства. Отмечается положительная динамика использования элементов оформления пространства для создания предметно-развивающей среды.*

*Ключевые слова: процессы обучения, развития, воспитания; обучающиеся с ОВЗ; дошкольное образовательное учреждение; методы и приёмы социализации; предметно-развивающая среда.*

По данным Министерства просвещения, количество обучающихся с ОВЗ достигло отметки в более чем 1,15 миллионов человек, в то время как в 2022 году их насчитывалось 725 тысяч человек, в 2020 году – 628 тысяч, эти данные настораживают и демонстрируют тенденцию роста численности детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим в образовательных организациях появляется потребность в поиске методов и средств, позволяющих эффективно работать с такой категорией обучающихся, и в создании необходимой и эффективной предметно-пространственной среды.

К тому же введение нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) в структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования особо отмечается актуальность организации предметно-пространственной образовательной среды ДООУ для работы с детьми с ОВЗ. Дошкольный возраст рассматривается как фундаментальный период целенаправленного развития базовых качеств личности. Согласно ФГОС программа ДООУ формируется с учетом принципа интеграции образовательных областей и в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями воспитанников.

Дошкольное образовательное учреждение, в котором мы работаем, является уникальным по своей структуре: наряду с общеразвивающими группами на данный момент функционируют три группы для детей с ОВЗ, преобладающее число воспитанников имеет диагноз задержки психического развития. Тенденцию увеличения числа воспитанников с ОВЗ мы наблюдаем в нашей практической деятельности, и потребность в помощи специалистов растёт с каждым днем. Дети, которым рекомендовано обучение по адаптированным программам ДО в группах для детей с ОВЗ, в большинстве случаев соматически ослаблены, часто имеют инвалидность с рождения. Большая часть детей или не посещали детский сад ранее, или поступают из общеразвивающих групп других детских садов города. Наш опыт работы показывает, что процесс адаптации этих воспитанников к новым условиям чаще всего сложный и долгий. Для детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно нозологической группы с задержкой психического здоровья, свойственен продолжительный и напряженный период адаптации. При этом именно период адаптации не позволяет специалистам образовательного учреждения полноценно увидеть истинную картину стартовых возможностей детей с ЗПР и заняться обучением этого ребенка, начать реализовывать коррекционный блок, учитывая его возраст. Время не только наш друг, но и враг. У специалистов и педагогов есть всего два года для того, чтобы оказать комплексную помощь детям с ЗПР в освоении АООП ДО и подготовить ребенка к школе, осуществить коррекцию недостатков психического развития, помочь социально адаптироваться в обществе. Каждый день, час, минута очень ценны и важны.

Именно данная проблема и стала обоснованием выбора темы данной публикации. Затягивание сроков адаптационного периода детей с ОВЗ (с ЗПР) несет с собой следующие психолого-педагогические проблемы:

- наличие временных потерь в процессе коррекционного обучения; в летний период детей не водят в ДООУ, поэтому возможность адаптации детей с ОВЗ уменьшается;

- поиск методических мер с учетом особенностей адаптации у детей с ЗПР для соответствующей коррекционной деятельности; соответствующие меры, учитывающие, что в преобладающей степени данная категория детей имеет среднюю и тяжелую степень адаптации;

- недостаточная осведомленность родителей по ключевым вопросам организации образовательной деятельности в группах компенсирующей направленности.

Наиболее часто практикующие специалисты сталкиваются с двумя группами родителей.

1. Родители, отвергающие проблему здоровья детей, крайне негативно настроенные на посещение ребенком группы компенсирующей направленности. Взрослые предпочитают не видеть реальность ситуации и не готовы видеть проблемы в развитии своего ребенка.

2. Родителей, принимающие проблему. Они включили режим «ВСЕ, СРАЗУ И БЫСТРЕЕ!».

Обе категории законных представителей детей с ОВЗ ставят перед педагогическим коллективом следующую проблему: осложняют период коррекционной работы пропусками воспитанников без уважительной причины или причиной пропуска является посещение дополнительных занятий вне ДОУ. Все это приводит к напряженности труда администрации и специалистов. Адаптация новых воспитанников групп компенсирующей направленности становится долгим и трудоемким процессом из-за наличия следующих моментов: отсутствие полного комплекта документов, дублирование документов для специалистов ДОУ; недостоверные сведения, предоставляемые родителями; временные потери при оформлении документов, составлении графиков посещений, затягивании сроков первого посещения ДОУ; низкая посещаемость и особенностей адаптации у детей с ЗПР; визиты родителей без учета графика приемных дней, что выбивает педагогов из рабочего запланированного графика педагогической деятельности.

Часто группа детского сада для многих детей является их вторым домом, где воспитанники проводят большую часть дня. Речь идет о 12-часовом пребывании. Доказано, что от того, насколько комфортно организована предметно-развивающая среда в группе, зависят показатели интеллектуального и личностного развития ребенка, уровень его воспитанности, готовности к школе, эмоциональное состояние.

Комплексное изучение детей с ОВЗ показало, что дети данной категории, чаще всего, не готовы к школьному обучению. Одним из основных признаков ОВЗ является незрелость эмоционально-волевой сферы. Одно из проявлений этой незрелости – несформированность деятельности, неумение сосредоточиться на выполнении учебных заданий. Этих детей отличают ярко выраженные особенности познавательной деятельности: низкий уровень интеллектуальной активности (умственные операции недостаточно сформированы); некоторое недоразвитие сложных форм поведения (плохо развита произвольная регуляция поведения); речевая активность очень низкая, скуден запас знаний об окружающей действительности; интерес к учебной деятельности не выражен, познавательная активность очень слабая и нестойкая; запоминание механическое. Эти дети испытывают большие трудности в обучении и адаптации к школе [2; 3].

Главным помощником и ориентиром ребёнка в окружающем мире является основа его психической жизни, основа сознания человека – память. Ребёнок запоминает всё, что его окружает, привлекает; дошкольное детство – время бурного развития памяти, господства природной произвольной памяти. Следовательно, главной особенностью развития детской памяти является то, что ребёнок с лёгкостью запомнит то, что его удивило, заинтересовало, увлекло. Особую актуальность приобретает развитие памяти у детей с физической патологией и интеллектуально-пассивных детей. Возможности памяти детей данной категории ограничены и отличаются качественным своеобразием: объём памяти ограничен; прочность запоминания снижена, информация быстро забывается, запоминание характеризуется недостаточной полнотой и точностью, замедленностью; сохранённый материал отличается неосмысленностью и непрочностью; воспроизведение характеризуется низким объёмом, искажениями материала, привнесениями, неточностью. Развитие памяти детей с ограниченными возможностями здоровья имеет первостепенное значение для их дальнейшего физического, психического развития и социализации в обществе. Поэтому создание эффективной предметно-развивающей среды в ДОУ является обязательным условием в настоящее время [1; 3].

Наш практико-ориентированный педагогический опыт позволяет поделиться наработками использования всего окружающего потенциала, вовлечения всех возможностей для создания развивающей среды. Детям с различными нозологиями легче воспринимать окружающую их действительность, стабильность которой добавляет им уверенности, поэтому все привычные, окружающие детей вещи целесообразно использовать в обучении и формировании различных бытовых навыков.

Интересные возможности появились при использовании окон в помещении учреждения и их оформлении. Окна – привычный элемент окружающей действительности для детей, бумажные жалюзи из цветной бумаги выглядят ярко и эстетично, при этом периодическая замена оформления очень привлекают внимание детей, поверхность окон мы используем для демонстрации разнообразных сюжетных событий, которые позволяют изучать предметный мир. Предметный мир, а не воспитатель побуждает ребенка к активным самостоятельным действиям. В нашей практике мы активно используем это пространство для запоминания букв и слогов, а затем формируем навыки чтения. Креативное оформление жалюзи оживляют интерьер и позволяют педагогу реализовать творческий потенциал. Для формирования навыков самостоятельности мы активно вовлекаем в посильный процесс изготовления и оформления жалюзи обучающихся, это позволяет раскрыть их индивидуальный потенциал и социализировать. Процесс изготовления букв позволяет методически осуществлять процесс обучения, вырезание, наклеивание на плотную цветную бумагу закрепляет знакомство ребенка с ОВЗ с каждой буквой и слогом в игровой форме. При такой подаче заучивания букв и слогов последние оживают, становятся осмысленными, переходят из абстрактных понятий в осознанные. Очень эффективно задействовать цвет, обыгрывать цветовую палитру в работе, вводить новые

понятия для детей, закрепляя полученные знания. При этом, как акцентировалось выше, вовлечение в активную деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет оптимизировать процесс их развития и обучения.

В нашей практике использование креативного подхода при организации предметно-развивающей среды для детей с ОВЗ в ДОУ позволяет решать следующие психолого-педагогические задачи:

- процесс развития памяти у детей с ОВЗ организован эффективнее, особое внимание уделяется развитию механической памяти;

- активизация развития творческих и креативных способностей обучающихся с ОВЗ в ДОУ;

- тренируется концентрация внимания, что у детей с нозологиями очень затруднено;

- увеличение интереса к обучению у дошкольников за счет активизации фантазии при использовании нестандартного оформления, нестандартного оборудования;

- авторский подход к оформлению окружающего пространства;

- привлечение родителей к процессу оформления предметно-развивающего пространства, обучение методам и приемам работы родителей с детьми, имеющими особенности развития;

- использование различных видов деятельности в процессе обучения в игровой форме (пример: покажи слоги с буквой «К»).

Обучающие жалюзи в детском саду не занимают много площади на окнах и не влияют на наличие естественного света. По СанПиН 2.2.1/2.1.1.1278-03 при боковом одностороннем освещении нормированный КЕО в игровых и групповых помещениях должен быть обеспечен на расстоянии 1 м от той стены, которая наиболее удалена от окон (световых проемов).

Авторская методика создания предметно-развивающего пространства апробируется в ГБОУ «Школа № 2094 г. Москвы», ДОУ №4 (подготовительная группа № 9 «Озорные обезьянки»). Автор Батршина Наталья Александровна, улучшает мир вокруг себя, делает его красивей и понятней для детей с ОВЗ, наблюдая при этом эффективность данного обучения, ускорение процесса адаптации особенных детей в условиях образовательного учреждения. Задача воспитателя подготовительной группы ДОУ – обучить грамоте – умению читать и писать – при использовании данного авторского метода выполняется оптимальнее, хотя таким детям труднее осваивать компоненты образовательной программы, а следовательно, и подготовиться к школе.

### Литература

1. Гусева Н.В., Батршина Н.А. Проблема психолого-педагогической помощи младшим школьникам в преодолении виктимного поведения // Педагогика и психология современного детства: вызовы, риски, прогнозы: сборник статей участников V Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ / науч. ред. Т.Т. Щелина, С.П. Акутина; АФ ННГУ. – Арзамас, 2021. – С. 286–288.

2. Калинова З.Ю., Гусева Н.В. Современные тенденции в коррекционной работе с детьми с расстройством аутистического спектра в дошкольных образовательных учреждениях // ШАГ В НАУКУ: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции с участием студентов. – Грозный, 2021. – С. 264–267.

3. Цветкова О.В. Развитие эмоционально-волевой сферы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Педагогическое сообщество. Урок.РФ. – URL: [https://xn--j1ahfl.xn-p1ai/library/doklad\\_razvitie\\_emotcionalnovolevoj\\_sferi\\_obuchayu\\_084657.html](https://xn--j1ahfl.xn-p1ai/library/doklad_razvitie_emotcionalnovolevoj_sferi_obuchayu_084657.html)

**SUBJECT-DEVELOPING ENVIRONMENT FOR TEACHING  
AND SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES  
IN THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

*N.A. Batrshina<sup>1</sup>, N.V. Guseva<sup>2</sup>*

*The article discusses the features of the organization of the subject-spatial educational environment of the preschool for working with children with disabilities in the process of their socialization. The psychological and pedagogical problems of the adaptation period of working with children with ZPR are highlighted. The practical experience of teaching, upbringing and development of children with disabilities on the unity of three fields of knowledge: pedagogy, psychology, art is described. The positive dynamics of the use of space design elements to create a subject-developing environment is noted.*

*Keywords: learning processes; development; education; students with disabilities; preschool educational institution; methods and techniques of socialization; subject-developing environment.*

**Раздел 4**  
**ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ**  
**ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**  
**К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ**  
**КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ**  
**ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ**  
**С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*И.С. Беганцова<sup>1</sup>, М.Б. Исусова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ  
к.пс.н., доцент; e-mail: begancz.irina@yandex.ru; Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

<sup>2</sup>Детский сад «Следы косуль», воспитатель  
Норвегия, г. Драммен

*В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемой психолого-педагогического потенциала курсов повышения квалификации в подготовке педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, оценивается их роль в расширении профессиональных компетенций учителя.*

*Ключевые слова: повышение квалификации; ограниченные возможности здоровья; профессиональные компетенции.*

Продуктивная деятельность человека в обществе, базирующемся на знаниях (компетенциях), предполагает внедрение в реальность принципа обучения в течение всей жизни. Динамично изменяющаяся социальная действительность требует от специалиста профессиональной мобильности, профессиональной саморефлексии и стремления к профессиональному саморазвитию и самотворчеству [1].

Сама идея непрерывного образования, возникшая в конце XX века и была связана с формированием иной системы образования как такового. Причем само понятие образования трактуется достаточно широко – это не только знания, связанные с школьным или вузовским этапом обучения, это знания, приобретаемые человеком в различных сферах его жизнедеятельности (семья, общественные организации и др.) и позволяющие ему реализовать свой образовательный потенциал в достаточно широком образовательном поле [2–4].

В международном сообществе, занимающемся проблемами образования, возник новый термин, который буквально переводится как «обучение по всей ширине жизни».

В традиционном российском образовании преподаватели так или иначе были вынуждены расширять свои информационные границы, связанные с профессией. На сегодняшний день векторов такого расширения достаточно много. Одно из этих направлений представляет деятельность педагогов, связанная



с работой с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (далее – дети с ОВЗ).

Отечественные специалисты С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, В.И. Лопатина, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, О.С. Кузьмина выделили три основных блока профессиональных качеств, необходимых в работе с детьми указанной выше категории: мотивационно-ценностные качества, операционно-деятельностные качества, рефлексивно-оценочные способности [5].

И.Н. Хафизуллина (2006) определила структуру инклюзивной компетентности учителя, куда входят ключевые содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная).

Именно на формирование всех компонентов инклюзивной компетентности педагога и направлены курсы повышения квалификации.

Сама работа с учащимися с ОВЗ имеет свои особенности, связанные с необходимостью выстраивания индивидуального образовательного маршрута каждого из учащихся, причем, совместно с конкретным педагогом. Кроме того, результаты, полученные в ходе обучения, являются достаточно отсроченными во времени и, конечно, не такими результативными, какими они могли бы быть при работе с детьми, развивающимися нормативно. Сложности могут возникать и при взаимодействии с родителями детей с ОВЗ, которые не всегда осознают свою роль в развитии ребенка, а иногда просто не знают, как можно помочь.

В ходе реализации программы курсов повышения квалификации для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, важно определить с каждым из педагогов, слушателей образовательной программы, его индивидуальную профессиональную задачу и те педагогические способы, которые необходимы ему для ее решения [5]. Важно, чтобы курсы были практико-ориентированы и предлагали педагогам алгоритмы решения профессиональных задач, способствовали овладению профессиональным инструментарием, а также формировали у учителя понимание ценности его профессиональной деятельности, способности адекватно воспринимать нестандартные ситуации, связанные с поведенческими и психологическими особенностями лиц с ограниченными возможностями, способности к профессиональной и личностной рефлексии опыта, получаемого в процессе деятельности.

В Арзамасской филиале ННГУ уже с 2021 года имеется такой опыт реализации учебного плана программы повышения квалификации «Современные педагогические технологии в организации образовательного процесса в условиях реализации ФГОС ОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Программа была реализована для учителей юга Нижегородской области и вызвала значительный положительный отклик, определённый актуальными потребностями педагогов. В рамках ее реализации рассматривался не только ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, особенности и механизмы его реализации, но отдельно изучались вопросы, связанные с профессиональным стандартом педагога. В этой связи рассматривались психологические аспекты работы с разными категориями обучающихся с ОВЗ

в деятельности педагога. Отдельно шла речь о современных педагогических технологиях работы с детьми с ОВЗ.

Сама по себе информация, полученная слушателями, позволила им не только систематизировать и осмыслить теоретико-методические знания в области методического и организационного сопровождения образовательного процесса для детей с ОВЗ, но и помогла повысить уровень их профессиональной компетентности в области инклюзивного образования, что позволило им методически грамотно организовать свою профессиональную деятельность,

Педагоги не только научились организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся с особыми образовательными потребностями, но и овладели методикой использования психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности, необходимой для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями. Усвоили навыки проектирования образовательного процесса на основе Федеральных государственных образовательных стандартов, примерных основных и примерных адаптированных основных образовательных программ.

Таким образом, психолого-педагогический потенциал курсов повышения квалификации в подготовке педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья заключается не только в расширении профессиональных компетенций учителя, но и в стимулировании их к изменению персонифицированной среды жизнедеятельности (личного пространства), изменению предметно развивающей среды внутри образовательной организации, изменению социальной среды учащихся с ОВЗ.

#### Литература

1. Беганцова И.С., Акутина С.П., Щелина Т.Т. Психолого-педагогический потенциал курсов повышения квалификации педагогов в решении проблем профилактики девиантного поведения обучающихся // Девиация несовершеннолетних: проблемы, эффективные практики предупреждения, коррекция: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 8–10 декабря 2022 г. / науч. ред. Т.Т. Щелина; отв. ред. И.С. Беганцова, Н.В. Гусева; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2023. – С. 46–51.
2. Беганцова И.С., Дёмина С.В. Проблема формирования коммуникативных УУД у детей с ОВЗ на уроках литературы в 5 классе // Инклюзивное образование: теория, практика, перспективы: сборник материалов Международной научно-практической конференции (26–27 ноября 2018 г.). – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2018. – С. 275–279.
3. Беганцова И.С., Дёмина С.В. Роль классного руководителя в процессе адаптации пятиклассников с ОВЗ к обучению в средней школе (из опыта работы) // Инклюзивное образование: теория, практика, перспективы: сборник материалов Международной научно-практической конференции (26–27 ноября 2018 г.). – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2018. – С. 117–122.
4. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с.
5. Медова Н.А. Новые тенденции в системе повышения квалификации педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вопросы науки и образования. – 2019. – № 22 (70). – С.87–93.

6. Новый ФГОС для детей с ОВЗ: квалификационные требования к педагогическим работникам. – Режим доступа: <https://vgaps.ru/news/131/> (дата обращения: 30.05.2023).

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSES IN THE TRAINING OF TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES**

*I.S. Begantsova, M.B. Isusova*

*The article deals with issues related to the problem of the psychological and pedagogical potential of advanced training courses in the training of teachers working with children with disabilities and their role in expanding the professional competencies of a teacher.*

*Keywords: advanced training; limited health opportunities; professional competencies.*

## **МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*О.В. Данилова*

Марийский государственный университет, к.психол.н., доцент  
e-mail: jkz\_82@mail.ru; Россия, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

*Статья посвящена проблеме подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного подхода в профессиональной деятельности на этапе вузовского обучения. Обоснована ее актуальность в условиях реализации ФГОС, а также необходимость дальнейшей разработки моделей и программ формирования компетентности будущих педагогов инклюзивного образования. Приводится краткий обзор научных взглядов на сущность механизмов формирования готовности к педагогической деятельности, в том числе в условиях инклюзии. Представлен анализ существующих психолого-педагогических моделей и технологий, реализуемых на этапе вузовского обучения, раскрыты механизмы формирования готовности студентов к взаимодействию с детьми с ОВЗ в процессе педагогической деятельности.*

*Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья; педагог; рефлексия; идентификация; трансформация; готовность к деятельности; инклюзивное образование; механизмы формирования; педагогическая деятельность.*

Реализация ФГОС в Российской Федерации предполагает усиление интеграционных процессов в образовании, что выражается в реализации идеи инклюзивного образования. Инклюзивное образование предполагает всеобщую доступность образования и включение в образовательную систему всех категорий учащихся, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), основной задачей обучения и воспитания которых является интеграция их в социум и максимальная социализация.

Реализуемый с сентября 2016 года ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предусматривает «расширение инклюзивных процессов в образовании детей с нарушениями в развитии» [1, с. 61]. Тенденции развития инклюзивного образования нашли свое отражение и в профессиональном стандарте педагога, в перечне требований которого – способность педагога осуществлять образовательную деятельность со всеми категориями детей, в том числе с ОВЗ [2]. Таким образом, меняются

требования к личностным и профессиональным качествам педагога, а также к условиям и содержанию их профессиональной подготовки. Актуальной становится проблема формирования компетентности педагогов общего образования, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В частности, большое значение приобретают способность специалистов образования быстро адаптироваться к новым условиям, готовность к реализации в своей профессиональной деятельности инновационных подходов, стремление к самообразованию и самосовершенствованию.

Несмотря на имеющийся в России опыт реализации инклюзивной модели обучения, подготовка к педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии на этапе вузовского обучения начала складываться сравнительно недавно, при этом специалисты отмечают недостаток системного подхода к данной проблеме. Так, подготовка будущих педагогов, как правило, предполагает формирование знаний об особенностях детей с ОВЗ и методов их обучения без учета формирования профессионально-личностной готовности студентов к работе с данной категорией детей [3; 4], что не соответствует требованиям, предъявляемым к педагогам инклюзивного образования. В связи с этим остается актуальной потребность в обосновании и апробации программ, направленных на формирование готовности будущих педагогов к педагогической деятельности в инклюзии.

В современных условиях развития образования актуальность приобретает взгляд на проблему готовности к профессиональной деятельности с позиций компетентностного подхода. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования обучающихся требует сформированности у педагога компетенций, которые позволят ему эффективно взаимодействовать с детьми, в том числе с ОВЗ, а также с их родителями и членами педагогического коллектива. К таким компетенциям относятся сформированность системы знаний теоретических основ специальной педагогики и психологии, практических навыков взаимодействия с лицами различных категорий с ОВЗ и реализации инклюзивного подхода в педагогической деятельности, мотивация к педагогической деятельности в инклюзии, способность к эмпатии, положительное эмоциональное отношение к лицам с ОВЗ, способность к саморегуляции и самоконтролю и т.д.

В этой связи представляется важным рассмотреть механизмы формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Согласно парадигме Р.Д. Санжаевой, психологический механизм – это система психических явлений, преобразующая и формирующая активность индивида, выполняющая регуляторную функцию. К базовым психологическим механизмам формирования готовности автор относит локус контроля, механизм идентификации, механизм динамического равновесия [5; 6]. Е.А. Быкова к психологическим механизмам формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности относит механизмы стереотипизации, установки, идентификации, аттракции и профессиональной рефлексии [7]. Л.В. Лежнина в качестве основных механизмов формирования готовности педагогов-психологов

к профессиональной деятельности на этапе вузовского обучения выделяет самопроектирование профессионально-личностного развития и трансформацию усвоенных знаний в профессиональные компетенции [8].

С целью определения психологических механизмов формирования готовности будущих педагогов к деятельности в инклюзивном образовании обратимся к анализу взглядов исследователей на содержание подготовки студентов.

Многие авторы подчеркивают важность развития профессионально-личностной готовности будущего педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями. По мнению Н.Е. Стеняковой, формирование психологической готовности к профессиональной деятельности у будущих педагогов возможно в процессе взаимодействия с другими участниками образовательного процесса путем развития рефлексивно-оценочных умений студентов [9]. Т.Ю. Зимнухова, Т.В. Кожекина, В.В. Кондратьева неотъемлемой частью работы по формированию инклюзивной компетентности называют развитие у будущих педагогов рефлексии, наличия способности к познавательной и профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования [10]. Модель формирования психологической готовности будущих педагогов инклюзивного образования, предложенная Т.Н. Черномырдиной, предполагает развитие мотивации будущих педагогов к деятельности в инклюзивном образовании и положительного отношения к ней, способности к эмпатии и толерантности по отношению к детям с ОВЗ [11].

Таким образом, формирование психологической готовности студентов к педагогической деятельности в инклюзивном образовании невозможно без учета механизма рефлексии, заключающегося в осмыслении индивидом своей профессиональной деятельности и себя как ее субъекта [7].

Одной из положительно зарекомендовавших себя форм подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии является обучение в условиях стажировочных площадок, в качестве которых могут выступать образовательные учреждения, на базе которых создана инклюзивная образовательная среда и инклюзивная культура. С.В. Алехина характеризует такие стажировочные площадки как наиболее эффективное средство повышения квалификации практикующих педагогов и обучения будущих специалистов инклюзивного образования [12]. Г.Г. Саитгалиева полагает, что готовность будущих педагогов к инклюзивному образованию может быть сформирована лишь путем погружения студентов в реальную педагогическую ситуацию, то есть в ходе непосредственного взаимодействия с учащимися с ограниченными возможностями в процессе педагогической деятельности [13]. Л.Г. Астахова и Е.Н. Буслаева отмечают важность формирования у студентов компетентности в области инклюзивного образования путем включения в содержание обучения производственной практики, в процессе которой студенты имеют возможность наблюдать ситуации обучения детей с ОВЗ [14].

Сформированные в таких условиях профессионально-значимые качества могут рассматриваться как проявление действия психологического механизма идентификации, суть которого заключается в отождествлении субъекта

с высокопрофессиональным значимым другим, который выступает образцом поведенческих реакций и деятельности [5; 7]. В описанных условиях таким образом будет выступать педагог-практик, работающий в инклюзивном образовании.

Описывая формирование у будущих педагогов психологической готовности к деятельности в системе образования, исследователи подчеркивают роль практико-ориентированных технологий работы со студентами. Так, Т.А. Парфенова сообщает об опыте формирования компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности у будущих педагогов в ходе освоения специально разработанной учебной дисциплины, в содержание которой, помимо теоретических знаний, была включена практическая подготовка студентов с применением следующих практико-ориентированных технологий: игровое проектирование, деловая игра, метод «мозгового штурма» и др. По мнению автора, такой подход стимулирует мотивацию студентов к деятельности, развивает рефлексивность и умение выстраивать межличностные отношения [15]. Т.В. Балыкина также подчеркивает роль практико-ориентированных, адаптивных и системно-моделирующих технологий в формировании готовности будущих педагогов к урегулированию межличностных конфликтов в работе с детьми [16]. Н.Ю. Корнеева в качестве стратегий формирования профессиональной готовности педагогов к работе в условиях инклюзии предлагает решение обобщенных профессиональных задач, метод кейсов, проектную деятельность, организацию самостоятельной работы студентов [17].

В представленных подходах и технологиях реализован психологический механизм трансформации усвоенных теоретических знаний в практические действия и профессиональные компетенции. В условиях реализации компетентного подхода в современной системе образования данный механизм приобретает большую важность, поскольку способствует формированию необходимых компетенций будущих педагогов, в том числе инклюзивного образования.

Таким образом, опыт реализации моделей и программ подготовки будущих педагогов к деятельности в инклюзивном образовании свидетельствует о необходимости формирования у студентов необходимых компетенций в области инклюзивного образования с помощью образовательных технологий, основу которых составляют психологические механизмы, обеспечивающие достижение определенного специфического результата: рефлексии (через обращение к имеющемуся опыту педагогической деятельности и его анализ); идентификации (на основе отождествления субъекта учения со значимым другим, выступающим образцом профессиональной деятельности); трансформации усвоенных знаний в компетенции (в процессе квази-профессиональной деятельности по реализации инклюзивного подхода). Применение интерактивных форм работы, практико-ориентированных технологий обучения и психолого-педагогических тренингов способствует включению психологических механизмов формирования профессионально-значимых личностных качеств, входящих

в структуру готовности будущих педагогов к взаимодействию с детьми с ОВЗ в инклюзивном образовательном процессе.

### Литература

1. Левченко И.Ю. Вопросы организации деятельности тьютора по сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. – 2017. – № 2 (72). – С. 61–64.
2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) воспитателя, учителя» / Приказ Минтруда России: [от 18 окт. 2013 г. № 544н (ред. от 05 авг. 2016 г.)] // СПС «КонсультантПлюс». – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/)
3. Петрова Т.Н. Готовность студентов педагогического вуза к реализации инклюзивного образования в условиях ФГОС // *Молодой ученый*. – 2017. – №15. – С. 617–619.
4. Яковлева И.М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования // *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы Международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С. 242–243.*
5. Санжаева Р.Д. Готовность и ее психологические механизмы // *Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество*. – 2016. – №2. – С. 6–16.
6. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: автореф. дис. ... д-ра псих.наук. – Новосибирск, 1997 – 40 с.
7. Быкова Е.А. Психологические механизмы формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. – 2017. – Т. 6. – № 4. – С. 294–299.
8. Лежнина Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: автореф. дис. ... д-ра псих. наук. – М., 2010. – 75 с.
9. Стенякова Н.Е. Готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема // *Вестник ПензГУ*. – 2013. – №4. – С. 15–17.
10. Зимнухова Т.Ю. Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов как составляющей их профессиональной компетентности // *Научные исследования в образовании*. – 2011. – №4. – С. 1–7.
11. Черномырдина Т.Н. Формирование психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2018. – 28 с.
12. Алехина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // *Педагогический журнал*. – 2013. – № 1(44). – С. 26–32.
13. Сайтгалиева Г.Г. О профессиональной компетенции педагогов, реализующих инклюзивное образование детей с инвалидностью // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2015. – № 6 (67). – С.148–151.
14. Астахова Л.Г. Формирование готовности студентов и педагогов к созданию психологически безопасной инклюзивной образовательной среды // *Педагогическое образование в России*. – 2016. – № 1. – С. 116–121.
15. Парфенова Т.А. Формирование психологической готовности к психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса будущих педагогов // *Научно-издательский центр «Социосфера»*. – Режим доступа: [http://sociosfera.com/conference/2013/problemy\\_stanovleniya\\_professionalnala](http://sociosfera.com/conference/2013/problemy_stanovleniya_professionalnala)
16. Балыкина Т.В. Технологии формирования готовности студентов педагогических вузов к урегулированию межличностных конфликтов в работе с детьми // *Современные*

проблемы науки и образования. – 2012. – №3. – Режим доступа: <http://science-education.ru/article/view?id=6538>.

17. Корнеева Н.Ю. Формирование готовности педагога профессионального обучения к созданию инклюзивной среды образования // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2011. – № 38 (255). – С. 49–52.

## **PSYCHOLOGICAL FORMATION MECHANISMS OF STUDENTS' READINESS TO IMPLEMENT AN INCLUSIVE APPROACH IN PEDAGOGICAL ACTIVITIES**

*O.V. Danilova*

*The article is devoted to the problem of preparing future teachers for the implementation of inclusive approach in professional activities at the stage of university education. It substantiates its relevance in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard, as well as the need for further development of models and programs for the formation of the competence of future teachers of inclusive education. A brief review of scientific views on the essence of the mechanisms for the formation of readiness for pedagogical activity, including in the context of inclusion, is given. An analysis of the existing psychological and pedagogical models and technologies implemented at the stage of university education is presented, the mechanisms for the formation of professional and personal readiness of students to interact with children with disabilities in the process of pedagogical activity are disclosed.*

*Keywords: children with disabilities; teacher; reflection; identification; transformation; readiness for activity; inclusive education mechanisms of formation; pedagogical activity.*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ**

***И.В. Кузина<sup>1</sup>, В.Ф. Мироничева<sup>2</sup>, Н.В. Федосеева<sup>3</sup>***

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

<sup>1</sup>к.п.н., доцент; e-mail: [irinaval52@mail.ru](mailto:irinaval52@mail.ru)

<sup>2</sup>к.п.н., доцент; e-mail: [mironycheva52@mail.ru](mailto:mironycheva52@mail.ru)

<sup>3</sup>к.п.н., доцент; e-mail: [nataliya.zhulina@yandex.ru](mailto:nataliya.zhulina@yandex.ru)

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье затрагивается проблема просветительской деятельности в сфере образования, подчеркивается актуальность и значимость данной проблемы, обусловленные требованиями современного общества и нормативной документацией в сфере образования к организации профессионально-педагогической деятельности. Раскрывается понимание и структура просветительской деятельности в подготовке будущих педагогов к работе с обучающимися с ОВЗ, обосновывается теоретико-методологическая база ее осуществления, характеризуется формат реализации в Арзамасском филиале ННГУ.*

*Ключевые слова: профессионально-педагогическая деятельность; подготовка педагога; просветительская деятельность; педагоги.*

Актуальность просветительской деятельности определяется необходимостью ознакомления с проблематикой организации образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) всех



субъектов образования, в первую очередь будущих педагогов. В 2021 году в закон «Об образовании в Российской Федерации» были внесены изменения относительно просветительской деятельности, согласно которым она стала определяться как «осуществляемая вне рамок образовательных программ деятельность, направленная на распространение знаний, опыта, формирование умений, навыков, ценностных установок, компетенции в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей». Предназначение ее заключается в распространении информации о тенденциях развития современного образования, специфики проектирования и использования инноваций в работе с детьми с ОВЗ, об особенностях разработки индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся с ОВЗ и т.д.

Проблема инклюзивного образования неоднократно рассматривалась в психолого-педагогических исследованиях: генезис проблемы инклюзии представлен у С.В. Алехиной [1], психолого-педагогические аспекты образования специалистов по работе с детьми с ОВЗ рассмотрены А.А. Бодалевым, А.Н. Леонтьевым, Л.С. Подымовой, И.С.Якиманской и др. [2]; проблемы качественной подготовки будущего педагога и специалиста проанализированы В.П. Кузовлевым, С.Н. Лукашенко, М.И. Махмутовым; разнообразные аспекты инклюзивного образования обозначены в трудах С.В. Алехиной, Д.И. Бойкова, Н.М. Назаровой, А.Я. Чигириной, В.С. Шиловым [3] и др. Вопросы технологической и методической подготовки различных категорий специалистов к работе с детьми в условиях инклюзии представлены у Н.Б. Кузнецовой, О.С. Кузьминой, И.И. Поташовой, Е.Г. Самарцевой, Т.А. Черкасовой, Ю.В. Шумиловской и др. [10].

Однако, проблема просветительской деятельности для профилей в рамках направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» рассматривается недостаточно.

Ядро педагогического образования делает осуществление просветительской деятельности необходимым в подготовке педагогов, так как включает компетенции ОПК-3. (Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов) и ОПК-6 (Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями) [11].

Наличие представлений о работе с детьми с ОВЗ у будущих педагогов обусловлено также требованиями новых ФГОС (от 31 мая 2021 г. № 287) [6], задающих и рамки работы с такими детьми. Также во всех профессиональных стандартах (стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [8], «Специалист в области воспитания» [7], «Педагог (педагогическая

деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)» (проект) [9] и т.д.) представлены требования к знаниям и умениям в сфере организации деятельности с детьми с ОВЗ.

Целесообразно в связи с этим рассмотреть просветительскую деятельность об особенностях работы с детьми с ОВЗ в контексте подготовки будущих педагогов разных профилей, направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» и определить ее специфику содержательных и организационных аспектов в работе с будущими педагогами. Принципиально значимым для этого является охарактеризовать понятие просветительской деятельности в подготовке будущего педагога к работе с обучающимися с ОВЗ, определить структуру, место и роль просветительской деятельности в системе подготовки будущего педагога, выявить особенности просветительской деятельности и на уровне методической модели, представленной в качестве описания опыт реализации просветительской деятельности в Арзамасском филиале ННГУ.

В большинстве толковых словарей, психолого-педагогических словарей и энциклопедий обращается внимание на то, что просвещение понимается в разнообразных смыслах. Во-первых, как передача и получение базисных, основных, исходных сведений, знаний отношений как неперемного условия развития культуры, прогрессивного мышления, формирования мировоззрения. Просвещение, или просветительская деятельность, включает несколько функций: приобщение к культуре, распространение знаний, пропаганда, популяризация тех или иных идей, привлечение к их реализации. Исходя из этого, под просветительской деятельностью в области работы с детьми с ОВЗ в ходе подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности следует понимать формирование устойчивого гуманного мировоззрения, выраженного в доброжелательном взаимодействии с людьми с ОВЗ, пропагандирование гуманно-ориентированного мировоззрения как залога развития общества, расширение представлений об организации образовательного процесса в условиях инклюзивного образования, ознакомление с организационно-методическим инструментарием его осуществления.

Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» просветительская деятельность должна осуществляться вне рамок образовательных программ.

В Арзамасском филиале ННГУ просветительская деятельность базируется на интегративно-комплексном, системно-деятельностном подходах. Согласно системно-деятельностному подходу она представляет собой компонент системы образовательного процесса филиала с одной стороны, с другой – также является самостоятельной системой, осуществляется при активном вовлечении будущих педагогов в различные виды деятельности, связанные с осмыслением и организацией образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ. Интегративно-комплексный подход подразумевает объединение усилий всех факультетов в процесс просветительской деятельности как компонента готовности

будущего педагога к осуществлению профессионально-педагогической деятельности с обучающимися с ОВЗ.

В Арзамасском филиале ННГУ просветительская деятельность представлена в следующем формате:

1. В учебной деятельности в виде системы дополнительных знаний, не входящих в образовательную программу, но ознакомление с которыми может осуществляться в ходе лекций, семинарских занятий в виде комментариев, примеров, высказываний, вопросов, требующих обоснования своей позиции и т.п.

2. В рамках воспитательной работы со студентами: в взаимодействии с кураторами по данной проблематике, в процессе включения отдельно взятых значимых и уместных сведений о реализации инклюзивного образования в ходе разнообразных мероприятий;

3. Использование информации, связанной с проблемами с ОВЗ, в сфере практической подготовки в ходе подготовки к практикам в виде уточняющих и дополняющих материалов в процессе консультаций, работы над портфолио, изучение школьной документации, нормативно-правового обеспечения деятельности образовательных и иных организаций, осуществляющих взаимодействие с детьми, участие в образовательном процессе с детьми с ОВЗ в ходе практик в случае, если они есть на базах их проведения;

4. Комплексное вовлечение студентов в проведение соответствующих данной тематике семинаров, конкурсов, конференций разного уровня, декады педагогики и психологии, недели науки и т.п.;

5. Руководство научно-методической деятельностью студентов по участию в форумах, конференциях различного уровня, конкурсах научных, научно-исследовательских и методических работ по проблемам взаимодействия с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, просветительская деятельность в Арзамасском филиале ННГУ в сфере работы с детьми с ОВЗ как компонент подготовки будущего педагога имеет разветвленную структуру, пересекающуюся с другими видами деятельности.

Следует выделить и охарактеризовать особенности просветительской деятельности в подготовке педагога к работе с обучающимися с ОВЗ.

Первая особенность просветительской деятельности – это ее целенаправленность, дифференцированный характер цели в зависимости от направления и профиля обучения будущих педагогов.

Вторая особенность касается содержательной стороны просветительской деятельности. Профили направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» многообразны и многочисленны. Ряд из них в учебных планах имеют предметы, направленные на освоение системы знаний о работе с детьми с ОВЗ. Такие профили подразумевают приоритет в просветительской деятельности, упор на формирование гуманно-ориентированного мировоззрения, расширение представлений об инновациях, технологиях, методах, приемах организации взаимодействия с детьми с ОВЗ и их родителями, распространение данной информации, вовлечение в эту деятельность широкого круга

лиц. Но есть также профили («Русский язык и литература», «Математика и физика» и т.п.), которые не предполагают непосредственно подготовку к работе детьми с ОВЗ, стало быть, не имеют предметов, ориентированных на усвоение студентами этих знаний. В этом случае просветительская деятельность нацелена на общее формирование широкого спектра представлений об образовательном процессе в условиях инклюзии, о специфике работы с детьми с ОВЗ и семьями, и в меньшей степени на популяризацию, пропаганду особенностей взаимодействия с такими обучающимися.

Третья особенность просветительской деятельности подобной направленности заключается в объемах информации. У профилей направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» в силу их нацеленности на подготовку к работе с детьми с ОВЗ и наличия соответствующих дисциплин в учебном плане объемы получаемых знаний в этой сфере больше, поэтому просветительская работа может включать не только эти, но и другие актуальные проблемы. Доля же просветительской деятельности по ознакомлению с работой с детьми с ОВЗ для студентов направления «Педагогическое образование» должна быть объемнее, так как большее количество сведений они будут получать именно из просветительской деятельности.

Четвертая особенность – возможность разнообразного комбинирования структуры просветительских мероприятий: по отдельности для профилей, смешанного формата с разнообразным спектром затрагиваемых проблем.

Пятой особенностью является наличие потенциала просветительской деятельности в подготовке будущих педагогов к работе с детьми с ОВЗ для формирования разнообразных профессионально значимых умений и навыков. Здесь следует обратить внимание на способы реализации просветительской деятельности, которые могут содействовать развитию таких умений – это мастер-классы, семинары, панельные и перекрестные дискуссии, диспуты, дебаты, игровые и тренинговые формы просветительской деятельности, интерактивные виды взаимодействия (работа в динамических и статических группах, парах, тройках и т.п.) и многие другие.

Таким образом, просветительская деятельность, затрагивающая работу с детьми с ОВЗ, осуществляется в ходе подготовки к будущим педагогам, представляет собой систему, взаимосвязанную с другим компонентами образовательного процесса вуза, имеет определенную структуру, выполняет ряд функций (расширение представление, развитие мировоззрения будущих педагогов, пропаганда гуманно-ориентированного мировоззрения), имеет ряд особенностей, которые должны учитываться при реализации просветительской деятельности для повышения ее эффективности.

#### **Литература**

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 1. – С. 136–145.
2. Залыгаева С.А., Пронина Н.А., Шалагинова К.С. Обучение будущих педагогов работе с детьми с ОВЗ в условиях массовой школы // Науч-метод. электронный журнал

«Концепт». – 2019. – №4 (апрель). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-buduschih-pedagogov-rabote-s-detmi-s-ovz-v-usloviyah-massovoy-shkoly/viewer>

3. Иванова И.Ю. Просветительская деятельность в дошкольном образовании: теоретические основы: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. – 196 с.

4. Новицкая Л. Подготовка учителей к работе с детьми с ОВЗ. – URL: <https://rosuchebnik.ru/material/podgotovka-uchiteley-k-rabote-s-detmi-s-ovz/>

5. Обзор изменений Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_146342/97ffe236738b3e66d70f8f9c7d4bcdf3710152fa/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342/97ffe236738b3e66d70f8f9c7d4bcdf3710152fa/)

6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#100000003>

7. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 30 января 2023 г. № 53н «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист в области воспитания"» (документ не вступил в силу). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406391837/>

8. Приказ Минтруда России от 22.09.2021 №652н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог дополнительного образования детей и взрослых"» (Зарегистрирован в Минюсте России 17.12.2021 №66403). – URL: <https://vg.mskobr.ru/files/2022/prof-of-pedagoga-dopobr/015.prikaz-mintruda-rf-22.09.2021-n-652n.pdf>

9. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)» (подготовлен Минтрудом России 31.01.2022). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406391837/>

10. Тимохина Т.В. Профессиональная подготовка педагогов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – URL: <https://www.dissercat.com/content/professionalnaya-podgotovka-pedagogov-k-rabote-s-detmi-s-osobymi-adaptivnymi-vozmozhnostyami>

11. Ядро педагогического образования. – URL: <https://apkpro.ru/>

## **FEATURES OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN WORKING WITH STUDENTS WITH DISABILITIES**

*I.V. Kuzina, V.F. Mironycheva, N.V. Fedoseeva*

*The article touches upon the problem of educational activities in the field of education, emphasizes the relevance and significance of this problem due to the requirements of modern society and regulatory documentation in the field of education for the organization of professional and pedagogical activities. The understanding and structure of educational activities in the preparation of future teachers to work with students with HIA are revealed, the theoretical and methodological basis for its implementation is substantiated, the format of implementation in the Arzamas branch of the UNN is characterized.*

*Keywords: professional and pedagogical activity; teacher training; educational activity; teachers.*

## ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

*Е.В. Алехина*

Воронежский государственный педагогический университет  
к.п.н., доцент; e-mail: ev\_alekhina@mail.ru; Россия, г. Воронеж

*Исследование воспитания в инклюзивной школе имеет большую теоретическую и практическую значимость. Как правило, вопросы инклюзивного образования поднимались в контексте обучения различных категорий обучающихся с ОВЗ. Практические аспекты воспитания в инклюзивной школе малоизучены. Некоторые образовательные технологии сочетают большой воспитательный и коррекционный потенциал. Среди таких технологий – «Простыми словами», «Сопровождение освоения среды» и «Карта понятия». Применение этих технологий позволяет осуществлять воспитательные воздействия на обучающихся без нарушений здоровья и развития и обучающихся с ОВЗ, в частности с интеллектуальными нарушениями.*

*Ключевые слова: воспитание; инклюзивная школа; образовательные технологии; воспитательный и коррекционный потенциал.*

Инклюзивное образование уже несколько десятилетий реализуется в Российской Федерации. Оно прочно вошло в образовательную действительность. Но несмотря на правовую обеспеченность инклюзивного образования, уже достаточный опыт организации процесса обучения, вопрос о воспитании в инклюзивной школе остается открытым.

Вопросы воспитания в инклюзивной школе целесообразно рассматривать с позиций системного подхода, который предполагает учет и использование в теоретическом осмыслении и практической деятельности закономерностей жизнедеятельности системы.

Основными идеями системного подхода в воспитании можно считать следующее:

- идея целостности личности;
- идея целостности процесса воспитания;
- идея понимания воспитания как самой широкой, всеобъемлющей категории;
- понимание воспитания как потока «преднамеренных» и «непреднамеренных» влияний;
- рассмотрение обучения в качестве составной части воспитания;
- идея активности субъекта воспитания;
- идея единства личности и ее деятельности;
- идея общечеловеческого воспитания;
- идея преемственности в процессе воспитания [1].

Составляющими системного подхода в воспитании являются единство всех субъектов, единство деятельности и единство педагогического и социально-педагогического процесса, а принимая во внимание ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) части субъектов образовательного процесса в инклюзивной школе, в последнее единство добавляется еще и коррекционный

процесс. Именно коррекционная составляющая процесса воспитания в практической реализации обычно является камнем преткновения.

Проблемой является также включение в совместную деятельность обучающихся без нарушений и ограничений состояния здоровья и обучающихся с ОВЗ. Особенно сложно этот процесс идет в отношении обучающихся с интеллектуальными нарушениями и расстройством аутистического спектра. Эта проблема может быть решена с помощью применения универсальных образовательных технологий.

В контексте исследования воспитания в инклюзивной школе, проводимом в Воронежском государственном педагогическом университете (грант РНФ 23-28-00777 «Воспитание в инклюзивной школе»), были выбраны для реализации в инклюзивной школе следующие технологии: «Простыми словами», «Сопровождение освоения среды» и «Карта понятия».

Данные технологии применяются в учебной деятельности для обучающихся с нарушением интеллекта и расстройством аутистического спектра и имеют большой воспитательный потенциал. Особенностью реализации этих технологий в контексте воспитания является возможность включения в процесс различных категорий обучающихся по статусу состояния здоровья и возрасту.

На первом этапе исследования в качестве разработчиков материалов для реализации на практике выступали студенты профиля «Психология и педагогика инклюзивного образования».

Технология «Простыми словами» предполагает адаптацию текстов литературных произведений с высоким воспитательным потенциалом, но сложным для чтения и осмысления авторского текста. Для адаптации были выбраны тексты произведений, посвященных Великой Отечественной войне. Тексты имели патриотическую направленность.

Студенты пересказали тексты литературных произведений в форме простых предложений с сохранением авторской фабулы. Объем текста был 1 лист формата А4.

Далее на внеучебной деятельности были прочитаны произведения, а после этого было обсуждение и проверка понимания текста.

На втором этапе в качестве экспериментальной базы была выбрана базовая школа университета в городе Боброве Воронежской области. В качестве разработчиков адаптированного текста выступают обучающиеся педагогического класса. Тексты предназначаются для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. И в контексте воспитательной работы с этой категорией обучающихся будут проводиться читательские вечера.

Еще одна технология коррекционной направленности, которую целесообразно использовать в инклюзивной школе, – «Сопровождение освоения среды». В ее основе лежит необходимость средовой реабилитации детей с ОВЗ. Особую сложность представляет процесс освоения среды детьми с нарушением интеллекта в большом городе. Большинство родителей детей с нарушением интеллекта занимают оборонительную позицию по отношению к внешнему миру, воспринимают окружающую социальную среду как потенциальную угрозу,

тем самым препятствуя социализации своих детей. Отсутствие опыта самостоятельного освоения и присвоения среды приводит к недостаточной социализированности детей с интеллектуальными нарушениями. В то же время обучающиеся без нарушений состояния здоровья, не имея опыта взаимодействия с людьми с нарушением интеллекта, также имеют недостаточность социализации. Эту проблему помогает решать технология «Сопровождение освоения среды».

Совместно с родителями обучающихся с интеллектуальными нарушениями прорабатывается запрос на освоение определенных компонентов предметно-пространственной среды. Совместно с обучающимися педагогического класса разрабатывается маршрут и оговариваются возможные варианты решения проблемных ситуаций. Обучающийся с ОВЗ заранее знакомится с сопровождающими. И в течение нескольких недель несколько раз осваивает предметно-пространственную среду в сопровождении старшеклассников. Обучающийся приобретает опыт самостоятельного передвижения на транспорте из дома до образовательного учреждения, опыт совершения покупок, опыт посещения общественных мест и т.п. Это позволяет наладить неформальное общение, сформировать у обучающихся с интеллектуальными нарушениями опыт освоения среды, а у обучающихся педагогического класса – опыт сопровождения, что создает возможность профессиональной пробы.

Первоначально данная технология была опробована на подростках с синдромом Дауна и Вильямса и другими органическими нарушениями функций головного мозга. В качестве сопровождающих на первом этапе выступали студенты педагогического университета. Результатом реализации данной технологии стала возможность более самостоятельного передвижения подростков, снижение тревожности их самих и их родителей, а также приобретение важных социальных навыков.

Технология «Карта понятия» является родственной технологии «Визуальное расписание», которая применяется достаточно успешно в процессе обучения и формирования навыков гигиены у детей с РАС, а также является родственной технологии опорных конспектов В.Ф. Шаталова. Но в контексте данного исследования она применяется как технология формирования сложных понятий «Родина», «Любовь», «Государство» и т.п.

Обучающиеся регулярных классов в качестве учебных проектов составляют карту выбранного понятия. Подбирают 5–7 картинок, отражающих, на их взгляд, содержание этого понятия. Формируют из картинок единую карту, а затем на совместном занятии с обучающимися с интеллектуальными нарушениями раскрывают это понятие, объясняя выбор иллюстративного материала. Данная технология позволяет обучающимся без ОВЗ актуализировать свои представления о базовых понятиях, развивать логическое мышление, а также встать на сторону обучающихся с ОВЗ и их глазами посмотреть на привычные вещи и явления. Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями учебный проект – это возможность общаться в рамках внеучебной деятельности, совместными усилиями определять содержание сложных понятий.



Реализация вышеперечисленных технологий обеспечивает целостность образовательного процесса, включение в совместную деятельность различных категорий обучающихся, коррекционную направленность воспитания, установление отношений сотрудничества, командного духа и, в конечном итоге, формирование инклюзивной культуры образовательной организации.

Таким образом, в процессе воспитания в инклюзивной школе могут использоваться уже известные образовательные технологии, такие как «Простыми словами», «Сопровождение освоения среды» и «Карта понятия». Важным моментом является включение обучающихся без ОВЗ на этапах подготовки и реализации. Включение через проектную деятельность, различные формы активного взаимодействия обучающихся без ОВЗ и обучающихся с интеллектуальными нарушениями позволяет гуманизировать среду, повысить коррекционный потенциал воспитания в инклюзивной школе.

### Литература

1. Никулина Н.Н. Развитие идей системного подхода к процессу воспитания в отечественной педагогике: Историко-педагогический контекст: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2003. –22 с.

### PRACTICAL ASPECTS OF EDUCATION IN AN INCLUSIVE SCHOOL

*E.V. Alekhina*

*The study of education in an inclusive school has great theoretical and practical significance. As a rule, the issues of inclusive education were raised in the context of teaching various categories of students with disabilities. The practical aspects of education in an inclusive school are insufficiently studied. Some educational technologies combine great educational and correctional potential. Among such technologies are «In Simple words», «Environment development support» and «Concept Map». The use of these technologies makes it possible to carry out educational effects on students without health and development disorders and students with disabilities, in particular with intellectual disabilities.*

*Keywords: education; inclusive school; educational technologies; educational and correctional potential.*

Исследование выполнено за счет гранта  
Российского научного фонда №23-28-00777 «Воспитание в инклюзивной школе»

### СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ВУЗА В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Т.В. Калинина<sup>1</sup>, Д.О. Бузина<sup>2</sup>, В. Хартмут<sup>3</sup>**

Национальный исследовательский Нижегородский государственный  
университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

<sup>1</sup>к.п.н., доцент; e-mail: kalininatv@list.ru; <sup>2</sup>ассистент; e-mail: dar4799@mail.ru

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

<sup>3</sup>директор инициативной проектной группы, Германия, г. Эркнер

*В статье поднимается вопрос о необходимости подготовки на этапе профессионального обучения в вузе студентов-психологов к работе в условиях реализации инклюзивного образования и значимости использования современных подходов в организации системы эффективного обучения студентов.*

*Ключевые слова: инклюзивное образование; профессиональная подготовка; студенты-психологи; взаимодействие участников образовательного процесса.*

В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем стал вопрос реализации инклюзивного образования, что обосновано как нормативно-правовыми документами, поддержкой государства, так и социальным запросом, стремительным ростом детской инвалидности. В современной образовательной среде термин «инклюзивное образование» используется для описания процесса обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных школах и подразумевает доступность образования и включение в образовательную систему всех категорий учащихся, независимо от их соматизации, при этом обеспечивается равное отношение ко всем обучающимся и исключается дискриминация «особых» детей.

Интерес отечественных педагогов и психологов к исследованию проблемы инклюзивного образования неуклонно растет, находя живой и активный отклик. Так, в трудах С.В. Алехиной, Д.З. Ахметовой, А.А. Богдановой, А.П. Валицкой, П.Р. Егорова, Д.В. Зайцева, И.И. Лошаковой и других указывается на то, что в современных условиях развития общества наиболее остро стоит проблема обеспечения общеобразовательных школ, реализующих инклюзивное образование, профессиональными кадрами. Педагоги, тьюторы, психологи и сотрудники школ должны быть высокопрофессиональны и обладать широким спектром знаний об инклюзивном обучении детей с ОВЗ, знать и владеть технологиями инклюзивного обучения и обеспечивать специальное психолого-педагогическое сопровождение обучения детей с особыми потребностями, организовывать их учебную деятельность, поддерживать их успешность в различных видах деятельности и обеспечивать эффективную и безопасную образовательную среду для взаимодействия со сверстниками [3].

Психологи занимают центральную роль в инклюзивной практике, они сопровождают изменение школьной корпоративной культуры и помогают учителям адаптироваться к новым вызовам профессии, создают целостную и эффективную систему поддержки всех участников образовательного процесса. Работа психолога в инклюзивном образовательном пространстве школы включает в себя три основные направления деятельности: психолого-педагогическое сопровождение классного руководителя, детей и родителей.

Процесс учебной деятельности в вузе организован, прежде всего, на основе личностно-деятельностного подхода, а современные ФГОС ориентируют личность на профессионально-личностное развитие, саморазвитие и самоопределение на протяжении всей жизни. Это несомненно способствует включению обучающихся в различные виды практической подготовки, учит посредством «погружения» студента в непосредственную профессиональную деятельность [4].

Все это предъявляет особые требования к профессиональным компетенциям, знаниям, умениям и необходимым личностным качествам практического психолога школы, в частности к эмоциональной устойчивости, толерантности, эмпатии и в целом психолого-педагогической готовности выполнять свою профессиональную деятельность в системе инклюзивного образования. Основы

профессиональных компетенций должны быть заложены еще на допрофессиональном этапе становления личности психолога-практика в ходе профессионального обучения. В этой связи, подготовка студентов-психологов к работе в условиях реализации инклюзивного образования, готовность к профессиональному принятию и содействию во взаимодействии с детьми с разными нозологиями должна стать одной из приоритетных целей и задач их обучения в вузе.

Акутина С.П., Калинина Т.В. подчеркивают, что «...один из главных этапов процесса профессиональной самореализации профессионального становления заключается в осознании студентами определяющих целей своей профессиональной деятельности, в формировании в процессе обучения качеств, необходимых личности в профессиональном становлении и развитии, в выработке смысложизненных стратегий...» [1, с. 262].

На основании этого важнейшими задачами преподавателей вуза в подготовке студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования являются: развитие профессионально важных качеств личности, которые необходимы для работы с детьми с ОВЗ и их родителями; освоение психолого-педагогических знаний о причинах и специфике развития тех или иных форм заболеваний и их влияния на интеллектуальное и личностное развитие ребенка и его возможностей освоения адаптированных основных образовательных программ; формирование представлений о системе инклюзивного образования, методах и средствах психолого-педагогического сопровождения, поддержки, развития и обучения детей с ОВЗ; развитие эмпатических способностей и толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями и их родителям; обеспечение и поддержка высокого уровня мотивационной готовности как самого себя, так и учителей школы в работе с детьми с ОВЗ.

В профессиональной подготовке студентов-психологов выделяют профессиональные и психологические компетентности. К первой группе профессиональных компетенций относят следующие компоненты:

- информационная готовность, подразумевающая владение основами психологии и коррекционной педагогики, знаниями о положениях инклюзивного обучения, специфике образовательных программ;
- мотивационная готовность, включающая мотивацию на внедрение и реализацию инклюзивного образования;
- технологическая готовность, в которую входит умение применять различные педагогические технологии, формировать коррекционно-развивающую среду, проектировать учебный процесс и моделировать программы обучения с использованием вариативности заданий.

Вторая группа психологических компетенций включает в себя следующие компоненты:

- функциональная готовность, а именно совокупность качеств и способностей, обеспечивающих возможность результативной деятельности (способность к эмпатии и взаимопомощи; мобильность, ответственность,

коммуникабельность, стремление к саморазвитию и самореализации, стрессоустойчивость и др.);

- мотивационная готовность – это система личностных мотивов, смыслов и отношений к деятельности;
- личностная готовность, включающая нравственные, социальные, психологические и профессиональные качества и способности [2].

В связи со стремительно развивающимся современным обществом учебно-образовательным пространством школы и требованиями пандемических условий существования человечества, в учебном процессе вуза для подготовки студентов-психологов к работе в условиях реализации инклюзивного образования широко используются информационно-коммуникативные технологии, которые в дальнейшем активно применяются студентами в своей профессиональной деятельности. Обучение студентов осуществляется на различных интернет-платформах: Zoom, Webinar, Microsoft Teams и многие другие. Материалы обучающих курсов перенесены на интернет-ресурсы, такие как e-learning, moodle и другие.

Практическая направленность по подготовке школьных педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования не может реализоваться без активного применения интерактивных технологий обучения, к которым можно отнести: решение проблемных ситуаций (кейс), ролевые игры, проектная и волонтерская деятельность, тренинги и многое другое.

Особая роль в этом перечне может быть отведена занятиям в форме тренинга. Тренинги включают в себя ролевые игры, арт-терапевтические методы и технологии, решение психолого-педагогических ситуаций, упражнения на развитие коммуникативных навыков, толерантности, эмпатии, релаксационные техники и др.

В ходе участия в психологических тренингах студенты учатся решать различные психолого-педагогические задачи, развивают эмпатию и толерантное отношение к детям с ОВЗ, узнают новые методы и технологии для обеспечения комплексного и индивидуального подхода к обучению, развитию и воспитанию школьников, способствуют повышению уровня мотивационной готовности к работе с особенными детьми и их родителями.

Одним из важнейших методов в обучении студентов нами определен метод кейс-технологий, включающий комплекс психолого-педагогических ситуаций, возникающих в обучении, развитии и воспитании детей с различными нозологиями. Данный метод позволяет студентам столкнуться с реальными жизненными ситуациями, взятыми из реальной школьной жизни, в ходе работы в инклюзивном пространстве школы; обратить пристальное внимание на практические аспекты будущей работы; активизировать и применить на практике полученные теоретические знания, снять страх; получить возможность подтверждения собственных выдвинутых гипотез, определения запроса и проблемы, постановки психологического диагноза и определения системы работы в каждом конкретном случае.

В ходе работы с практическими ситуациями студенты учатся основам взаимодействия субъектов инклюзивного образования, построению образовательных маршрутов для обучающихся с особыми образовательными потребностями, выбору эффективных методов и приемов организации урока совместной и самостоятельной учебной деятельности обучающихся; формируют умения, связанные с анализом, проектированием и конструированием индивидуальной траектории развития ребенка, включенного в инклюзивную образовательную среду.

Кроме того, Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, а также учебные планы, созданные на их основе, включают в себя целый спектр программ практической подготовки, что способствует «освоению, профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности обучающихся, постепенному развитию реальных представлений о практической направленности профессиональной деятельности...» [4].

Таким образом, в настоящее время в связи со все возрастающими запросами современной образовательной политики в вузе должна быть организована система эффективного практико-ориентированного обучения, позволяющая успешно формировать необходимые и достаточные профессиональные компетенции обучающихся, обеспечивающие возможность студентам осознавать, понимать и осваивать необходимый уровень знаний и практических навыков, необходимых для работы со всем спектром субъектов образовательного пространства (дети, родители, педагоги, администрация общеобразовательных школ) в условиях реализации инклюзивного образования.

#### Литература

1. Акутина С.П., Калинина Т.В. Формирование смысложизненной концепции современного студенчества в процессе профессионального воспитания в вузе // Научный диалог. – 2016. – № 3 (51). – С. 255–266.
2. Гамаюнова А.Н., Парватова Т.М. Подготовка будущих педагогов-психологов к деятельности в условиях инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 88–92.
3. Данилова О.В. Формирование психологической готовности студентов к педагогической деятельности в инклюзивном образовании: дисс. ... канд. психол. наук. – Йошкар-Ола, 2022. – 199 с.
4. Патрикеева Э.Г., Калинина Т.В. Формирование учебной мотивации студентов в ходе практической подготовки // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2021. – № 10 (63). – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/formirovanie-uchebnoj-motivatsii-studentov-v-khode-prakticheskoy-podgotovki.html> (дата обращения: 31.10.2021).

#### MODERN APPROACHES OF THE UNIVERSITY IN THE PREPARATION OF PSYCHOLOGY STUDENTS TO WORK IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

*T.V. Kalinina, D.O. Buzina, V. Hartmut*

*The article raises the question of the need to prepare psychology students at the stage of vocational training at the university to work in the context of the implementation of inclusive education and the importance of using modern approaches in organizing the system of effective student education.*

*Keywords: inclusive education; professional training; psychology students; interaction of participants in the educational process.*

## КОРРЕКЦИОННЫЙ КЛАСС... СОВЕТЫ МОЛОДОМУ УЧИТЕЛЮ

**В.А. Переверзева**

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 54»

имени героя Советского Союза Н.А. Бредихина

учитель начальных классов; e-mail: obodeeva.v@mail.ru; Россия, г. Курск

*В статье даны рекомендации молодому педагогу, как в условиях массовой школы в коррекционном классе организовать образовательный процесс с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития.*

*Ключевые слова: задержка психического развития; нарушение; отставание; младший школьный возраст; условия успешного обучения детей с ЗПР; молодой педагог.*

Инклюзия... Дети ОВЗ... Инклюзивное образование... На сегодняшний день эти понятия известны каждому педагогу, людям так или иначе связанным или интересующимся вопросами образования. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 №273-ФЗ) введено понятие «дети с ОВЗ», ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья (Приказ №1598 от 19.12.2014, Приказ №1599 от 19.12.2014) регламентирует порядок обучения таких детей, в том числе в массовой в школе.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) – наиболее многочисленная и неоднородная по своему составу группа среди детей с ограниченными возможностями здоровья. В 2015 году был утверждён документ, который определил порядок обучения детей с ЗПР в общеобразовательной школе. Это «Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития», которая является частью в «Специальных основных общеобразовательных программ начального общего образования ФГОС». Реализуется в обычных учебных заведениях (не коррекционных) на территории Российской Федерации с 1 сентября 2016 года на основании Письма Министерства образования и науки РФ от 7.06.2013 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».

Вопросу воспитания, образования детей с диагнозом 7.2 посвящено огромное число исследований логопедов, психологов, дефектологов, нейропсихологов, психиатров. Так, Власова Татьяна Александровна, ученый-дефектолог, доктор психологических наук, профессор, одна из основателей и руководитель НИИ дефектологии АПН СССР (ныне Институт коррекционной педагогики) разрабатывала принцип дифференцированного подхода к проблеме обучения и воспитания детей с различными психофизическими отклонениями. Лебединская Клара Самойловна – детский психиатр и дефектолог, создатель классификации ЗПР по этиопатогенетическому принципу. Шевченко Светлана Гавриловна – автор программы обучения детей с ЗПР, где предусматривались специальные предметы, не изучаемые в массовой школе. Сегодня для изучения этих вопросов проводятся как очно, так и заочно вебинары, семинары, круглые столы, курсы повышения квалификации и другие формы работы. Но несмотря

на это, большинство педагогов чувствуют себя неготовыми принять класс с такими детьми, особенно если это молодой педагог.

Кто же эти дети, получившие диагноз ЗПР вида 7.2? Это ребята с более низким уровнем готовности к обучению в школе, узким кругозором, слабыми мыслительными операциями, элементарными практическими знаниями и умениями, чем у их ровесников. Особенно заметны нарушения речевого развития. Нужно быть готовым к тому, что речь может быть непонятна для окружающих либо в ней используются простые, односложные фразы. К перечисленным особенностям добавляются неорганизованность, импульсивность, неумение регулировать свое поведение на основе общепринятых норм и правил школьного поведения. преобладают игровые интересы. Это лишь небольшая часть тех особенностей, которые отличают детей с данным диагнозом.

Что же нужно делать, чтобы помочь детям? Прежде всего это комплексная систематическая работа ПМПк школы, завуча, учителей, родителей и специалистов: учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога.

В зависимости от вида ЗПР и индивидуальных особенностей обучающегося специалистами разрабатывается коррекционно-развивающая программа, по которой ребенку предстоит заниматься. В неё входят блоки, предполагающие комплексный подход к решению имеющихся трудностей. Работа с такими учениками проводится поэтапно и индивидуально.

Так, цель коррекционных занятий с педагогом-психологом: коррективная психического развития, способствующая улучшению качества жизни ребёнка. Основные задачи:

- повышение уровня интеллектуального, эмоционального и социального развития;
- развитие крупной и мелкой моторики;
- расширение и обогащение словарного запаса и понятийного аппарата.

Педагог-психолог знакомит родителей (законных представителей) с Программой коррекционных занятий, осуществляет консультативную помощь.

Задачами *коррекционно-логопедической работы являются:*

- Коррекция нарушений звукопроизношения (это индивидуальные занятия, которые посещают обучающиеся с дефектами звукопроизношения).
- Коррекция нарушений, связанных с лексико-грамматической стороной речи, а именно: нарушения связной речи, нарушения лексики, грамматического строя речи, нарушения словоизменения и словообразования.
- Коррекция нарушения при письме и чтении.

Деятельность дефектолога направлена на адаптацию обучающихся к жизни в обществе:

- овладение и использование навыков коммуникации;
- развитие грамотной речи;
- активизация процессов мышления и восприятия.

Познавательные процессы и самовыражение – ключевые моменты, которым уделяет внимание дефектолог с детьми ЗПР. Работа с такими учениками проводится поэтапная и индивидуальная.

Прежде чем привести ребят в класс и познакомиться с ними, что предвзительно нужно сделать учителю? В первую очередь, познакомиться с личными делами детей, рекомендациями, которые получены на заседании медико-психологической комиссии. Получив заочное представление о будущем ученике, педагог обязательно проводит собеседование с родителями (законными представителями) с целью выяснения физических, психических, поведенческих особенностей ребёнка, определения круга людей, которые участвуют в жизни ученика. Проанализировав полученную информацию, педагог должен задуматься над созданием комфортной обстановки во время пребывания детей в классе как во время уроков, так и во внеурочной деятельности. Учителю, а именно молодому педагогу возможно пригодятся следующие советы.

Программа первого года обучения имеет прописанные результаты, с которыми должен выйти обучающийся. Но на первое место именно в этот год ставится понимание ребёнком того, что его социальная роль изменилась. Что это значит? В течение практически целого года у детей происходит адаптация. Чтобы это происходило максимально безболезненно для детей, учитель должен быть учителем во вторую очередь, а в первую – выполнять роль мамы, женщины, человека, которому ребёнок может доверять, обращаться за помощью по любому поводу. А поводов будет много... Учитель должен быть готов к беспомощности ребёнка в элементарных, на первый взгляд, действиях.

Проблемы, связанные с самоорганизацией и самоконтролем: например, ребёнок долго одевается, часто теряет вещи, забывает сделать нужные дела, не чувствует времени, «копается», не знает, с чего начать, не может спланировать приготовление к уроку. Без помощи взрослого не обойтись.

Педагог в обязательном порядке должен знать, в какой одежде и обуви пришёл ребёнок, потому как к концу учебного дня не все могут вспомнить, где чьи вещи. Трудности возникают с одеванием и раздеванием, например, для урока физкультуры. Также учителю необходимо от родителей узнать, какие продукты питания нельзя употреблять ребёнку, каким продуктам ребёнок отдаёт предпочтения. Далеко не всегда дети держат самостоятельно столовый прибор, здесь помощь взрослого необходима, кого-то из детей нужно кормить, кому-то помочь доест, нужно быть готовым к тому, что ребёнок может есть руками, разбрасывать еду или вообще отказываться от еды. Обучение правилам поведения за столом ложится на плечи педагога и требует терпения и такта. За первый и второй год обучения учителю необходимо сформировать привычку, что в класс на уроки дети идут все вместе, также после окончания урока все дети должны быть переданы в руки человека, который встречает ребёнка. В первый год желательно ежедневно рассказывать родителям о происходящих в классе событиях, об успехах и трудностях ребёнка.

Второе, что важно знать учителю, – это благоприятная и одновременно развивающая среда кабинета. Вся обстановка, а это мебель, наглядные пособия,



школьные принадлежности, должны быть безопасны для детей. Возможно у кого-то возникнет вопрос, как работать с ножницами. В нашем случае с ножницами начали работать далеко не на первых уроках, а когда дошло время до них, то ножницы хранились у педагога и выдавались только для выполнения действий с ними, а после убирались. Доступа к ножницам у детей нет на протяжении всего срока пребывания в начальной школе. Что касается наглядных пособий, дидактических игр. Ответ один – их должно быть много, но...! Но они должны иметь смысловую нагрузку, стать помощниками для детей, а не отвлекать их яркостью и обилием. На этапе оформления кабинета остановимся подробнее.

Рациональным считаем разделение класса на зоны учебную и игровую, особенно важную в первые два года. Учебная зона предполагает также разделение на предметные уголки, например, математики, русского языка, литературного чтения, окружающего мира. В эти уголки постепенно помещается информация, с которой дети знакомятся на уроке. Например, при изучении правописания буквосочетаний ЖИ-ШИ в уголок русского языка помещается плакат-памятка с напоминанием об изученной орфограмме. На первых уроках учитель может ввести в класс игрового персонажа, который любим детьми, вызывает положительные эмоции и который станет неотъемлемой частью учебного процесса. Персонаж может присутствовать на всех памятках, чтобы ещё больше привлекать внимание детей. Оптимальным размером плакатов-памяток является А4. Чтобы пособия имели результат, учитель должен объяснить детям, чем размещённый в уголках материал может им помочь, как и в какой момент нужно воспользоваться тем или иным плакатом-памяткой. Также памятками-помощниками для детей могут стать закладки, где могут быть прописаны изученные правила. Такие закладки дети могут получать не однократно в качестве подарков, например, на Новый год. Дарение закладок тоже может обыграно как подарок от любимого героя.

Уголок познания или уголок окружающего мира можно оформить в качестве сезонного дерева, возможно нарисованного на стене или изготовленного из подручных материалов вместе с детьми. На дереве размещаются листья, меняющие окраску со сменой сезонов, зимующие или перелётные птицы, кормушки, гнёзда. Дети имеют возможность видеть, какие изменения происходят в природе, закреплять названия перелётных и зимующих птиц. Таким образом игровая образовательная среда помогает детям закреплять изученный материал не только на уроках, но и во время перемен, динамической паузы, внеурочное время.

Следующей задачей, стоящей перед учителем, является разработка и внедрение в практику Программы по учебным предметам. Благодаря пролонгированным срокам обучения содержание программы 1-го класса разделено на два года обучения. Так, при составлении календарно-тематического планирования по математике в течение 1-го года обучения в первом дополнительном классе изучается первый десяток, со второго года обучения – второй десяток. По русскому языку первый год дети работают в прописях, большая работа

направлена на развитие фонетического слуха, постановку письма, только в следующем году дети знакомятся с учебником и тетрадью в узкую линейку, но задания, направленные на формирование красивого почерка, остаются неотъемлемой частью на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Пролонгированный срок обучения позволяет тщательно подбирать материал для уроков, отработать наиболее сложные для детей темы, усваивать программный материал в оптимальном темпе.

Содержание урока также имеет свои особенности. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья необходимо предварительно проработать способы подачи информации, формы задания, объем работы и сроки выполнения. Успех урока зависит от знания учителем индивидуальных особенностей каждого ребёнка, поэтому во время урока должны быть разноуровневые задания, как групповые, так и индивидуальные, например, рабочие листы, карточки-гармошки, наклейки в тетради и т.д., чередование учебных заданий с нейроразгрузками, играми малой подвижности, физкультминутками, релаксационными паузами, психогимнастикой. Каждый ученик, выполняя посильное задание, в удобном для него темпе, должен чувствовать себя успешным. Мотивация крайне важна для поддержания интереса к учёбе и получения необходимого результата.

Первые два года детям не выставляются оценки, но система оценивания учебных достижений необходима. И это не только достижения в образовательной деятельности, но и положительная динамика личностных компетенций. Для оценивания используются разные варианты: наклейки, штампики, смайлики.

Несмотря на то, что первый дополнительный класс – это начало образовательного пути, но с уверенностью можно сказать, терпение, творческий подход учителя, комплексная работа педагогов имеют положительную динамику. И к 4 классу большинство детей овладевает базовым уровнем образовательной программы, ребята социализируются в школьном коллективе и в социуме в целом. Да, дети разные – но мы вместе!

Мир «особого» ребёнка –  
Интересен и пуглив.

Мир «особого» ребёнка –  
Безобразен и красив.

Неуклюж, немного страшен,  
Добродушен и открыт

Мир «особого» ребёнка.

Иногда он нас страшит.

Почему он агрессивен?

Почему он молчалив?

Почему он так испуган?

И совсем не говорит?

Мир «особого» ребёнка...

Он закрыт от глаз чужих.

Мир «особого» ребёнка

Допускает лишь своих.

## **CORRECTIONAL CLASS ...TIPS FOR A YOUNG TEACHER.**

*V.A. Pereverzeva*

*The article gives recommendations to a young teacher on how to organize an educational process with children of primary school age with mental retardation in the conditions of a mass school in a correctional class.*

*Keywords: mental retardation; disorder; lag; primary school age; conditions for successful education of children with ASD. a young teacher.*

## ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*И.А. Ганичева*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ  
к. психол.н., доцент; e-mail: ganicheva-irin@mail.ru  
Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье рассматриваются возможности подготовки студентов к работе по психологическому сопровождению ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Обсуждены различные направления подготовки студентов на этапе обучения в вузе по развитию у них системы знаний, умений и владений в процессе изучения учебных дисциплин психолого-педагогического цикла и освоения различных видов практики.*

*Ключевые слова: студенты; дети с ограниченными возможностями здоровья; психологическое сопровождение; психолого-педагогические дисциплины; подготовка будущих педагогов.*

Проблема психологического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья достаточно интенсивно обсуждается в современной практической психологии [1–5].

На этапе обучения в вузе у студентов, будущих педагогов, существует реальная возможность для приобретения теоретического и практического опыта по психологическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Этому, безусловно, способствует изучение ряда психолого-педагогических дисциплин, посвященных проблемам социализации и помощи детям с нарушениями в развитии.

В процессе освоения дисциплины «Социально-реабилитационные технологии» осуществляется подготовка студентов к использованию в своей практической профессиональной деятельности таких активных форм работы, как дискуссии, методы мобилизации ресурсов развития личности, социально-психологическое анкетирование, тестирование, совместно-распределенная деятельность, выполнение учебно-исследовательских заданий и др. Эти формы и методы направлены, прежде всего, на работу с личностью ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а также с его семьей по формированию психического и психологического здоровья детей, психологической поддержки ребенка, на развитие эффективных стилей общения, преодоление конфликтов, помощь ребенку в саморазвитии и др.

Развитие мотивации студента в процессе организации самостоятельной работы является существенным направлением деятельности в освоении дисциплин психолого-педагогического цикла, имеющего особое значение в развитии умений и навыков психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Эта работа направлена на потребность будущего педагога и психолога в самопознании, самообразовании, самосовершенствовании, самовоспитании по проблемам обеспечения психолого-педагогической

диагностики и коррекции, профилактики и консультирования как важных направлений деятельности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [6].

Практикуется постоянный поиск разнообразных творческих совместных заданий для студентов в процессе их подготовки к практическим занятиям. В качестве примера можно привести практическое занятие на тему «Социально-психологические аспекты семейного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья». Оно направлено на решение таких основных задач, как систематизация и дополнение знаний студентов о психологических особенностях семейного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья; овладение методами диагностики детско-родительских отношений; совершенствование умений создавать условия для психологического оснащения семейного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Самостоятельная работа студентов при подготовке к различного вида занятиям также может включать разнообразные интересные и исследовательские задания. Это может быть составление таблицы сопоставительных характеристик основных стратегий воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, демонстрирующих психологический климат в семье с различными стратегиями воспитания; изучение методов исследования семьи и семейного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья; составление памятки и рекомендаций для родителей по основам семейного благополучия и др.

Занятия в виде творческих лабораторий также имеют особый смысл. Здесь студенты имеют возможность работать в микрогруппах, участвовать в дискуссиях, осуществлять микроисследования и выступать по ним с мини-докладами. Как показывает опыт, такого рода занятия очень эффективны и привлекают студентов творческим подходом, необычностью, информационной насыщенностью. Такая работа помогает овладеть качествами, необходимыми будущему педагогу и психологу в реализации возможностей психологически наиболее эффективного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. В рамках осуществления психологического просвещения студенты учатся разрабатывать различные его формы, такие как психологический лекторий для родителей, которые воспитывают детей с особенностями развития. Данный вид деятельности способствует у студентов развитию умений осуществлять психологическое просвещение родителей и педагогов по проблемам стабилизации эмоционального состояния ребенка, выработки адекватных форм поведения, восстановления и развития коммуникативных навыков, повышения самооценки и уверенности в себе у детей [7].

Большую роль в период вузовского обучения приобретают различные виды практик, которые предполагают не только освоение студентами первичных профессиональных умений и навыков, но и получение достаточно эффективного опыта профессиональной деятельности в различных учреждениях (детский сад, школа, социальные центры и др.). Производственная и педагогическая практика выполняют ведущую роль в развитии профессиональной компетентности будущих педагогов и психологов в процессе психологического

сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивают студентам «сплав» теоретической подготовки с его практической деятельностью в различных образовательных учреждениях [8].

Приоритетными задачами практической подготовки в любом образовательном учреждении является не только развитие индивидуальных творческих способностей будущих педагогов и психологов, но и развитие их профессиональных компетенций. А это, в свою очередь, развивает умения и владения студентов в осуществлении таких направлений деятельности, как работа с семьей по сопровождению ребенка с ограниченными возможностями здоровья, осуществление психологического просвещения и консультирования родителей и педагогов по созданию психолого-педагогических условий для развития личности ребенка и др.

Необходимо отметить, что практическая подготовка тесно связана с изучением дисциплин психолого-педагогического цикла, что обеспечивает целенаправленное соотнесение теоретических знаний с реальной профессиональной деятельностью. В ее организации предусматривается усиление самостоятельности и активности студентов. Так, в процессе преддипломной практики студенты разрабатывают психолого-педагогическую программу по коррекции и развитию личности детей с ограниченными возможностями здоровья, основными задачами которой является приобретение будущими педагогами и психологами умений проектировать и осуществлять индивидуальную и групповую коррекционно-развивающую работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья на основе результатов диагностики их психического развития [9].

Таким образом, единство формирования системы знаний, умений и владений в процессе изучения учебных дисциплин и освоения различных видов практики обеспечивают готовность и возможность будущих педагогов и психологов осуществлять профессиональную деятельность по психологическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

### Литература

1. Иванов А.В. Технологии психолого-педагогической работы с родителями детей с ОВЗ. – М.: Перо, 2019. – 111 с.
2. Панченко О.Л. Инклюзивное образование как фактор интеграции в социум инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: региональное измерение: монография / под общ. ред. В.Д. Парубиной. – Казань: НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ»», 2015. – 400 с.
3. Пасторова А.Ю. Инклюзивное образование: исследования и практика в Санкт-Петербурге. – СПб.: Издательский дом СПб. ун-та, 2012. – 96 с.
4. Мельник Ю.В., Одинокова Н.А., Смирнова А.А. Инклюзивное образование в России и за рубежом: теория и практика: монография / Центр содействия развитию науч. исследований. – Новосибирск: ООО Агенство «Принт», 2013. – 206 с.
5. Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи: сборник научно-методических материалов / под науч. ред. А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой, Н.В. Поликашевой. – М.: Спутник+, 2015. – 254 с.
6. Варданян Ю.В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога / под науч. ред. В.А. Слостенина. – М., 1998. – 180 с.

7. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55–60.
8. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. – СПб., 1996. – 84 с.
9. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М., 2001. – 250 с.

## PREPARATION OF STUDENTS FOR PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

I.A. Ganicheva

*The article discusses the possibilities of preparing students for work on the psychological support of a child with disabilities. Substantiated are various areas of training students at the stage of studying at a university to develop their system of knowledge, skills and possessions in the process of studying academic disciplines of the psychological and pedagogical cycle and mastering various types of practice.*

*Keywords: students; children with disabilities; psychological support; psychological and pedagogical disciplines; training of future teachers.*

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ

**Л.В. Николаева<sup>1</sup>, Е.А. Щеулова<sup>2</sup>, Ю.В. Койнова-Цельнер<sup>3</sup>**

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

<sup>1</sup>преподаватель; e-mail: luvlni@mail.ru; <sup>2</sup>ассистент; e-mail: ekaterinashcheulova@bk.ru

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

<sup>3</sup>Технический университет, д.филос.н., Германия, г. Дрезден

*Статья посвящена определению современных проблем и условий подготовки кадров к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. В связи с интенсивными изменениями практики образования ставится вопрос о необходимости подготовки кадров к работе с детьми с ОВЗ. Важно обеспечить комплексную подготовку специалистов к различным видам деятельности в образовательном учреждении с учетом особенностей дефекта детей и их индивидуально-личностных особенностей. Сформулирован вывод о необходимости соблюдения специальных условий для повышения эффективности функционирования кадров с детьми с ОВЗ.*

*Ключевые слова: высшее образование; ограниченные возможности здоровья; ОВЗ; инклюзия; подготовка педагогических кадров; обучение; компетенция; компетентность.*

В настоящее время существует значительная проблема подготовки специализированных психолого-педагогических кадров для работы с обучающимися с ОВЗ. Введение системы работы с обучающимися требует широкого спектра специалистов, работающих в области психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК), определения оптимальных условий для получения образования детьми с ОВЗ. Большое значение в решении этого вопроса принадлежит оптимизации системы подготовки профессиональных кадров с уклоном на практические знания и развитие нравственных качеств специалистов.

А.А. Дмитриев в своих трудах отмечает проблему, связанную с актуализацией изменений содержания высшего образования дефектологов. Автор

предлагает внести ряд изменений в ФГОС подготовки данных специалистов: внедрение новых дисциплин в систему подготовки специалистов; выяснение запроса образовательных учреждений на конкретные виды деятельности специалистов; применение современных педагогических технологий обучения и воспитания детей с ОВЗ; создание системы повышения квалификации и профессиональной подготовки для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ [1].

Анализируя систему подготовки кадров, стоит отметить, что важным шагом в этом направлении стало создание направлений подготовки в магистратуре, соответствующих запросам высших кадров, работающих с детьми с ОВЗ. Однако ряд авторов акцентируют внимание на следующих проблемах в подготовке кадров на уровне магистратуры: дефицит часов на практическое освоение профессиональных дисциплин, неадекватное, нетолерантное отношение обучающихся к лицам с ОВЗ, отсутствие практических навыков освоения специальных технологий работы с детьми с ОВЗ. Немаловажной проблемой также на современном этапе подготовки кадров является дефицит специализированных баз для прохождения производственной практики обучающимися, в которых были бы специалисты, имеющие большой опыт работы с детьми с ОВЗ.

Немаловажная проблема на сегодняшний день – обеспечение междисциплинарной подготовки кадров, работающих с детьми с ОВЗ. М.В. Жигорева отмечает высокую потребность такой подготовки специалистов на современном этапе, особенно дефектологов, работающих с детьми с множественными тяжелыми нарушениями в развитии.

Важной проблемой подготовки кадров на современном этапе является обеспечение исследовательской работы студентов, касающейся взаимодействия с детьми с ОВЗ. Вектор решения данной проблемы можно найти в обеспечении междисциплинарного подхода, повышении роли методологических знаний, необходимых для проведения самостоятельных научных исследований. Для проведения качественных исследований необходимы базовые методологические знания, следовательно, изучение научной методологии – приоритет в подготовке специалистов, работающих с детьми с ОВЗ.

Л.А. Тишина, Е.Э. Артемова, И.В. Евтушенко предложили новые модули практико-ориентированной подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», показавшие высокую эффективность на практике. Для обеспечения подготовки кадров важно уделить внимание внедрению данных модулей в учебный план по направлениям подготовки [3]. Эти технологии помогают развитию метапредметных компетенций и ценностных позиций обучающихся. Данный подход содействует формированию нелинейного мышления, что способствует повышению умения самостоятельно получать и анализировать информацию, планировать, оценивать и корректировать свою деятельность, а также творческую деятельность и личностные качества, от которых зависит готовность обучающихся с ОВЗ к социальной интеграции.

Анализируя предложенную информацию, можно сформулировать условия подготовки кадров для системы специального образования детей с ОВЗ:

- обеспечение возможности к инновационной, творческой деятельности;

- формирование у студентов готовности к взаимодействию с детьми с ОВЗ и развитию у них личностных качеств;
- развитие исследовательской компетенции, а также профессиональной мотивации (посредством участия в профессиональных конкурсах, научных конференциях, семинарах);
- создание интеллектуально и духовно мотивированной и образовательно насыщенной среды общения и деятельности;
- реализация модульного подхода к проектированию содержания образования, дополняемого профильным подходом;
- сочетание методического обучения и методологической подготовки к самостоятельной социально-педагогической деятельности с детьми с ОВЗ.

Таким образом, для повышения эффективности функционирования психолого-педагогических кадров, работающих с детьми с ОВЗ, необходимо выполнять специальные условия: обеспечивать методологическую междисциплинарную подготовку, ориентированную на практическую сторону деятельности специалиста; развивать умения решать нестандартные задачи, планировать педагогическую деятельность, оценивать ее результаты.

#### **Литература**

1. Дмитриев А.А. Особенности подготовки кадров для системы специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методические подходы к формированию образовательных программ подготовки кадров в современных условиях: сб. статей по итогам III Научно-практической конференции. – М., 2016. – С. 122–126.
2. Жигорева М.В. Междисциплинарный характер подготовки специалистов для работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития // Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы научно-практической конференции. – М., 2018. – С. 53–59.
3. Тишина Л.А., Артемова Е.Э., Евтушенко И.В. Апробация новых модулей практико-ориентированной подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»: проблемы и перспективы // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 551–557.

#### **MODERN PROBLEMS AND CONDITIONS OF PERSONNEL TRAINING TO WORK WITH STUDENTS WITH HIA**

*L.V. Nikolaeva, E.A. Shcheulova, Yu.V. Koinova-Zellner*

*The article is devoted to the definition of modern problems and conditions of personnel training to work with students with disabilities. Due to the intensive changes in the practice of education, the question is raised about the need to train personnel to work with children with disabilities. It is important to provide comprehensive training to specialists for various types of activities in an educational institution, taking into account the characteristics of the defect of children and their individual and personal characteristics. The conclusion is formulated about the need to comply with special conditions to improve the efficiency of the functioning of personnel with children with disabilities.*

*Keywords: higher education; limited health opportunities; HIA; inclusion; teacher training; training; competence; competence.*



# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ В ВУЗЕ КАК ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

*Ларикова Э.Н.<sup>1</sup>, Сорокоумова С.Н.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Центр психолого-педагогической помощи «Съесть слона»  
магистр, член ФПО РФ, руководитель; larikova01@yandex.ru  
Россия, Нижегородская обл., г.о.г. Бор,

<sup>2</sup>Российский государственный социальный университет, Россия, г. Москва  
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова  
институт войск национальной гвардии Российской Федерации  
Россия, г. Санкт-Петербург  
д.психол.н., профессор; e-mail: 4013@bk.ru

*В статье рассматривается психологическая подготовка студентов специального дефектологического профиля в рамках профессионального образования как ресурсосберегающая технология обучения, помогающая профилактить эмоциональное выгорание педагогов в будущем.*

*Ключевые слова: эмоциональное выгорание; профессиональная подготовка будущих дефектологов; смысловые ориентации; внутренний конфликт; экзистенциальный вакуум.*

Профессиональная деятельность коррекционного педагога в большей степени личностная. Несомненно, специалист в своей работе применяет различные методы и методики, опираясь на учения великих педагогов, однако личность учителя оказывает огромное влияние как на ребенка, так и на весь коррекционный процесс в целом.

Сегодня в современной науке на первый план выходит энергоинформационная парадигма изучения человека, и в этой парадигме выделяются несколько уровней жизнедеятельности человека в целом и педагога в частности:

- во-первых, человек как существо биологическое изучается на уровне телесности, и здесь мы будем иметь в виду внешность педагога, его здоровье;
- во-вторых, социальный уровень изучения жизнедеятельности человека отражает его личность и межличностные взаимодействия, на этом уровне раскрывается характер учителя, его манера общения и взаимодействия с другими людьми;
- в-третьих, духовно-психический уровень – это самый глубокий слой жизнедеятельности, отражающий душу человека, наполненный личностными ценностями и смыслами.

Таким образом, эмоции, чувства, мысли и действия учителя инклюзивного образования связаны с его энергоинформационными структурами (тело, личность, душа), которые реализуются в социокультурном аспекте по средствам его личностных мотивов, потребностей, ценностно-смысловых ориентаций и проявляют себя в деятельности, в том числе и коррекционной [3].

Деятельность в коррекционной педагогике связана с высокой эмоциональной включенностью педагога и его эмоциональной отдачей, а поведение и

эмоции у детей с нарушениями в развитии часто нестабильны и характеризуются неадекватностью эмоциональных проявлений. Поэтому одним из профессионально значимых личностных качеств учителя-дефектолога является хорошая стрессоустойчивость, что характеризует его как личность гармоничную, имеющую достаточный психологический ресурс для того, чтобы оставаться спокойным в трудной ситуации.

Однако на глубинном уровне психологической реальности педагога, по мнению Е.Б. Фанталовой, иногда присутствуют такие личностные несогласованности, как «внутренний конфликт» и «экзистенциальный вакуум», характеризующиеся как значительные разногласия между ценностью чего-либо и его доступностью, между «хочу» и «могу» [4].

Внутриличностный конфликт педагога забирает значительную часть его психической энергии, тем самым снижая эффективность профессиональной деятельности, делая его более уязвимым и подверженным выгоранию. В таком случае с целью профилактики эмоционального выгорания учителя инклюзивного образования на этапе обучения в вузе следует уделить особое внимание психологической подготовке студентов.

В настоящее время профессиональная подготовка будущих дефектологов основана на Федеральном государственном стандарте и включает в себя три блока: теоретическая и практическая подготовка, а также государственная аттестация. В ходе освоения своей будущей профессии выпускники готовятся решать задачи профессиональной деятельности, приобретая необходимые будущему дефектологу универсальные и общепрофессиональные компетенции. Однако в данном подходе упускается из виду психологическая подготовка будущего учителя к инклюзии [6].

На наш взгляд, «психологическая подготовка будущих дефектологов основывается на личностной способности и готовности к взаимодействию с детьми, имеющими отклонения в физическом и психическом развитии. Такая готовность включает в себя «совокупность ценностных ориентаций личности и на первый план здесь выходят ценности духовные» [2].

Изучение проблемы профессиональной подготовки учителей инклюзивного образования представляет собой не только научный интерес, но и имеет большую практическую значимость в планировании мероприятий, направленных на профилактику эмоционального выгорания у педагогов, сохранение их здоровья и личностного ресурса.

Ценностные ориентации учителя инклюзивного образования играют большую роль в формировании его стрессоустойчивости и адаптации к профессии, а также определяют его отношение к себе, к ученикам, к сотрудникам и к руководителям, к своим профессиональным обязанностям [8].

Е.Ю. Чернякевич, Э.В. Погодина и др., изучая смысложизненные, карьерные ориентации и синдром эмоционального выгорания у представителей социально-помогающих профессий, выявили взаимосвязь показателей эмоционального выгорания и смысложизненных ориентаций у специалистов данных

профессий, также установлено, что специалисты, ориентированные в карьере на служение, в большей степени подвержены эмоциональному выгоранию [7].

Таким образом, профессиональное обучение будущих дефектологов должно стать ресурсосберегающим. Под ресурсосберегающим обучением мы будем понимать обучение, ориентированное на личность студента, целью такого обучения в условиях вуза станет получение студентами профессионально-личностных компетенций, направленных на профилактику эмоционального выгорания в будущем, получение теоретических и практических профессиональных знаний и умений, а также самоанализ с рефлексией своих смысложизненных ориентаций по средствам дополнительных факультативных занятий с психологом и через групповую психологическую работу [1].

В связи с этим нами было проведено исследование, целью которого стало изучение особенностей смысложизненных ориентаций будущих дефектологов на базе НПГУ им. Козьмы Минина. В исследовании приняли участие обучающиеся по дефектологическим направлениям: «Логопедия» – 18 человек, «Специальная психология» – 20 человек, «Олигофренопедагогика» – 20 человек.

Одной из экспериментальных задач являлась диагностика студентов, будущих дефектологов, на выявление особенности ценностно-смысловой сферы в виде внутреннего конфликта и экзистенциального вакуума. Для решения этой задачи мы использовали методику «Соотношения ценности и доступности» (Фанталова Е.Б.)

По результатам эксперимента были выявлены следующие особенности их ценностно-смысловой сферы в виде проявления внутреннего конфликта в области здоровья (24%), в любовной сфере (25%), в собственной уверенности (21%), наибольший охват внутреннего конфликта среди будущих дефектологов имел место быть в сфере материально-обеспеченной жизни (34%) и счастливой семейной жизни (37%). В результате исследования проявились также зоны обесценивания, то есть внутренний вакуум в таких сферах, как «красота природы и искусства» (41%), «творчество» (24%) и «активная, деятельная жизнь» (25%) [5].

На рисунке 1 мы можем наблюдать, как испытуемые проявляют внутренний конфликт в идентичных друг для друга сферах жизнедеятельности.

На рисунке 2 представлены графики распределения экзистенциального вакуума в группах испытуемых.

Результаты эксперимента позволили составить и апробировать программу элективного курса для студентов дефектологического профиля с целью расширения самосознания будущих дефектологов, лучшего понимания и возможного изменения себя, установления связи с собственными ресурсами. Программа состояла из двух этапов:

- повышение психолого-педагогической компетенции и обогащение знаний будущих дефектологов: о том, какими бывают жизненные ценности, о понятиях ценностей материальных и духовных, о личностных смысложизненных ориентациях, о внутренней психологической готовности к взаимодействию с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

- практическая работа, направленная на самопознание, рефлекссию и формирование позитивных смысло-жизненных ориентаций через решение внутриличностных конфликтов и внутренних вакуумов у будущих дефектологов по средствам краткосрочной позитивной (решение-фокусированной) терапии.



Рис. 1. Соотношение внутреннего конфликта в группах студентов-дефектологов

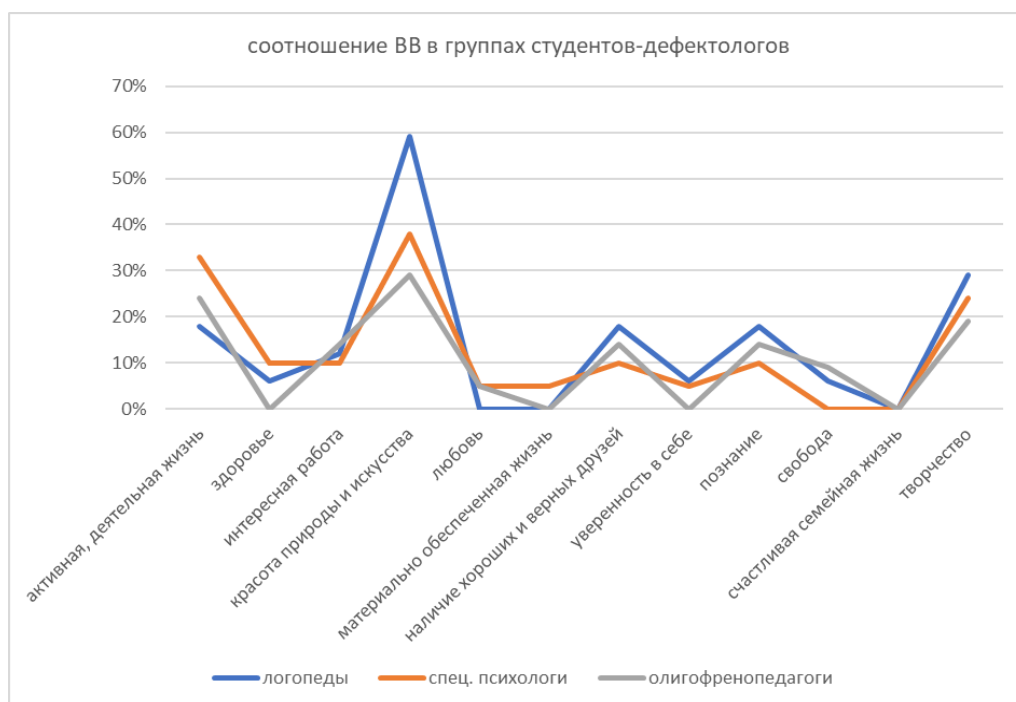


Рис. 2. Соотношение внутреннего вакуума в группах студентов-дефектологов

Погружение в самоанализ, на наш взгляд, позволило будущим дефектологам в лучшей степени понять свои сильные и слабые стороны, свои ценности и смыслы, тем самым появилась способность лучше понимать других через понимание себя, то есть студенты приобрели личностные компетенции, важные для сохранения своего внутреннего ресурса и профилактики эмоционального

выгорания в будущем. Результатом такого погружения стало целостное восприятие себя в будущей профессиональной деятельности.

Формирование осмысленной ресурсосберегающей направленности обучения будущих дефектологов зависит, конечно, от включенности в процесс самопознания самого студента. Тогда ресурсосбережение в психологическом смысле для студентов специального дефектологического направления будет являться способностью рационально использовать собственный психический резерв, находя оптимальную нагрузку и осознанно, выбирая направление профессиональной деятельности.

### Литература

1. Гадельшин Т.Г. Ресурсосберегающая стратегия концентрированного обучения учащихся 7–11 классов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2003.
2. Ларикова Э.Н., Сорокоумова С.Н. Подготовка дефектологов для современного образования // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых: материалы XIII Международной научной конференции. – Шуя, 2020. – С. 170–172.
3. Снетков В.М. Энергоинформационная парадигма объективной метапсихологии, объединяющей технические возможности кроуноскопии и психологические средства в оценке потенциалов развития психики, души и сознания спортсмена как пассионарной личности // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – №41.
4. Сорокоумова С.Н., Ларикова Э.Н. Практико-ориентированный подход в профессиональной подготовке студентов дефектологического образования // Современное дошкольное и начальное образование: проблемы и тенденции развития: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. В 2 ч. – Н. Новгород, 2020. – С. 250–253.
5. Ларикова Э.Н., Сорокоумова, С.Н. Смыслжизненные ориентации в структуре личности будущих дефектологов // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 1(38).
6. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 №123 (ред. от 08.02.2021) об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-03-specialnoe-defektologicheskoe-obrazovanie-123/> (дата обращения: 30.03.2023).
7. Чернякевич Е.Ю., Погодина Э.В. Исследование эмоционального выгорания в связи со смысложизненными и карьерными ориентациями у представителей социономических профессий // Вестник университета. – 2020. – №1. – С. 195–202. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42574035> (дата обращения: 30.03.2023).
8. Likhodeeva L.N., Tolegenova Zh.E. Stress resistance as a professionally significant quality of the personality of a defectologist teacher // Sciences of Europe. 2020. №59-2(59). Pp. 69–72.

### PSYCHOLOGICAL TRAINING OF FUTURE SPEECH PATHOLOGISTS AT THE UNIVERSITY AS PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT

*E.N. Larikova, S.N. Sorokoumova*

*The article deals with the psychological preparation of students of a special defectological profile in the framework of vocational education as a resource-saving training technology that helps prevent emotional burnout of teachers in the future.*

*Keywords: emotional burnout; professional training of future speech pathologists; life-meaning orientations; internal conflict; existential vacuum.*

Выражаем благодарность рецензентам и редакторам.

Также благодарим организаторов конференции за насыщенную программу конференции, её высокий профессиональный уровень и актуальность предложенных тем.

# СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС НОО

*А.С. Черемушкина*

ГКОУ «Школа-интернат № 86» г. Нижнего Новгорода  
учитель начальных классов, педагог-психолог; e-mail: a.s.antufieva@yandex.ru  
Россия, г. Нижний Новгород

*Для получения начального образования даже наиболее благополучные дети с расстройствами аутистического спектра нуждаются в специальной поддержке, гарантирующей удовлетворение их особых образовательных потребностей. Основным направлением коррекционной программы образовательной организации является деятельность по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся. В данной статье рассматривается специфика психолого-педагогического сопровождения в соответствии с ФГОС НОО для детей с РАС.*

*Ключевые слова: аутизм; расстройства аутистического спектра; особые образовательные потребности; варианты АООП НОО; психолого-педагогическое сопровождение; социализация.*

Численность детей, имеющих расстройства аутистического спектра, неуклонно возрастает с каждым годом. Если раньше в коррекционных образовательных учреждениях можно было отметить небольшое количество детей, то сейчас тенденция к увеличению численности детей с РАС представлена так, что практически в каждом классе обучается несколько детей, имеющих данный диагноз. Благодаря инклюзивным мероприятиям в образовании стали открываться ресурсные классы, в том числе дети с РАС включаются в состав классов общеобразовательных учреждений.

Дети с диагнозом «аутизм» абсолютно все разные. Аутизм рассматривается как спектр различных расстройств. У каждого ребёнка свои психофизиологические особенности проявления аутизма. Но главными отличительными особенностями проявления аутизма является искажение восприятия, переработки сенсорной информации, а также нарушения социального взаимодействия. Одной из важных задач, которая стоит перед образовательной организацией, является социализация детей с РАС и последующая их интеграция в общество.

В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения по следующим критериям: 1) характер избирательности во взаимодействии с окружающими, 2) возможности произвольной организации поведения и деятельности, 3) возможные формы социальных контактов, 4) способы аутостимуляции, 5) уровень психоречевого развития.

Вследствие крайней неоднородности состава детей с РАС диапазон различий в требуемом уровне и содержании их начального школьного образования должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям всех таких детей: включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся

сверстников, так и возможность специального (коррекционного) обучения на протяжении всего младшего школьного возраста. Важно подчеркнуть, что для получения начального образования даже наиболее благополучные дети с РАС нуждаются в специальной поддержке, гарантирующей удовлетворение их особых образовательных потребностей.

Стандарт обучающихся с ОВЗ учитывает их возрастные, типологические и индивидуальные особенности, особые образовательные потребности. На основе Стандарта организация можно разработать в соответствии со спецификой своей образовательной деятельности один или несколько вариантов АООП НОО с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ. Таким образом, для обучающихся с расстройствами аутистического спектра выделяют четыре варианта обучения: вариант 8.1, вариант 8.2, вариант 8.3, вариант 8.4.

Основным направлением коррекционной программы образовательной организации является деятельность по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся. Педагог-психолог является главным носителем представлений об особых образовательных и социальных потребностях ребенка. Рассмотрим специфику психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС для каждого варианта обучения в сравнительной таблице.

Таблица

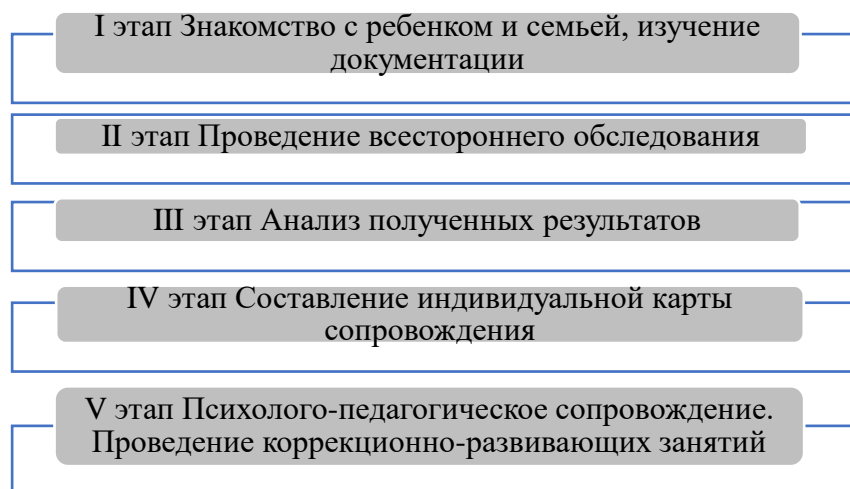
**Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС**

<b>Вариант 8.1</b>	<b>Вариант 8.2</b>	<b>Вариант 8.3</b>	<b>Вариант 8.4</b>
<p>Для данного варианта обязательным является систематическая специальная и психолого-педагогическая поддержка коллектива учителей, родителей, детского коллектива и самого обучающегося.</p> <p>Основными направлениями в специальной поддержке являются:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с РАС;</li> <li>- коррекционная помощь в овладении базовым содержанием обучения;</li> <li>- эмоционально-личностное развитие, развитие коммуникативной сферы, зрительного и слухового восприятия, речи;</li> <li>- развитие сознательного использования речевых возможностей в разных условиях общения для реализации полноценных</li> </ul>	<p>Данный вариант предполагает в большей степени развитие у обучающихся жизненной компетенции на основе планомерного введения в более сложную социальную среду, поэтапное формирование учебной деятельности и коммуникативного поведения, расширение жизненного опыта, социальных контактов с детьми и взрослыми.</p> <p>Обязательным является организация и расширение повседневных социальных контактов, включение специальных курсов коррекционно-развивающего</p>	<p>Данный вариант предполагает в большей степени развитие у обучающихся жизненной компетенции на основе планомерного введения в более сложную социальную среду, расширение повседневного жизненного опыта, социальных контактов обучающихся с детьми и взрослыми в доступных для них пределах, поэтапное формирование учебной деятельности.</p> <p>В рамках деятельности педагога-психолога является проведение <i>коррекционного курса «Развитие познавательной</i></p>	<p>Данный вариант предполагает планомерное введение обучающегося в более сложную социальную среду, дозированное расширение повседневного жизненного опыта и социальных контактов обучающегося в доступных для него пределах, в том числе работа по организации регулярных контактов детей со сверстниками и взрослыми.</p> <p>Обязательной является специальная организация среды для реализации особых образовательных потребностей обучающегося, развитие его жизненной компетенции в разных социальных сферах (образовательной, семейной, досуговой, трудовой и других).</p>

<p>социальных связей с окружающими людьми.</p> <p>Психолого-педагогическая поддержка предполагает: помощь в формировании полноценной жизненной компетенции, развитие адекватных отношений между ребенком, учителями, одноклассниками и другими обучающимися, родителями;</p> <p>работу по профилактике внутриличностных и межличностных конфликтов в классе, школе, поддержанию эмоционально комфортной обстановки;</p> <p>создание условий успешного овладения учебной деятельностью с целью предупреждения негативного отношения обучающегося к ситуации школьного обучения в целом.</p> <p>В структуру АООП НОО обязательно включается Программа коррекционной работы, направленная на обеспечение эмоционально-личностного и социального развития, преодоление коммуникативных барьеров и поддержку в освоении АООП.</p> <p>Коррекционно-развивающая работа направлена на обеспечение полноценного эмоционально-личностного и когнитивного развития обучающихся, преодоление коммуникативных барьеров, психолого-педагогическую поддержку в освоении АООП НОО</p>	<p>направления, особое структурирование содержания обучения на основе усиления внимания к целенаправленному развитию эмоционально-личностной сферы и коммуникативного поведения, формированию жизненной компетенции, а также применению как общих, так и специальных методов и приемов обучения</p>	<p><i>деятельности» (индивидуальные занятия).</i></p> <p>Основные задачи реализации содержания:</p> <p>Коррекция и развитие высших психических функций (сенсорно-перцептивной сферы, представлений, внимания, памяти, мышления и других), активизация познавательной деятельности с учетом возможностей и особенностей каждого обучающегося</p>	<p>Специальные условия обучения и воспитания включают использование, с учетом медицинских показаний, аппаратуры разных типов коллективного и индивидуального пользования, дополнительных ассистивных средств и средств альтернативной коммуникации.</p> <p>В рамках деятельности педагога-психолога актуальным является проведение <i>коррекционного курса «Коррекционно-развивающих занятий» (индивидуальные занятия).</i></p> <p>Основные задачи реализации содержания:</p> <p>Коррекция отдельных сторон психической деятельности, нарушений познавательной и эмоционально-личностной сферы. Коррекция индивидуальных пробелов в знаниях. Формирование социально приемлемых форм поведения, сведение к минимуму проявлений неадекватного поведения (неадекватные крик и смех, аффективные вспышки, агрессия, самоагрессия, стереотипии и другие проявления). Дополнительная помощь в освоении отдельных предметно-практических действий, в формировании представлений, в формировании и закреплении базовых моделей социального взаимодействия. Развитие индивидуальных способностей обучающихся, их творческого потенциала</p>
---	---	---	--



Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра включает в себя несколько этапов:

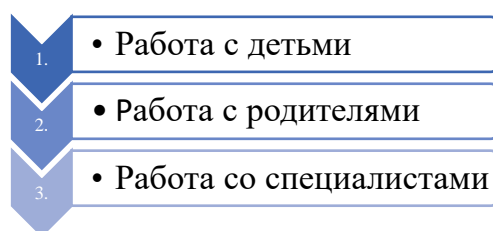


На начальном этапе проводится психолого-педагогическое обследование с целью определения индивидуальных особенностей ребенка. Понятно, что обследование детей с РАС невозможно провести привычным образом, т.к. ребенок не включается в разговор, не выполняет инструкций. Поэтому обследование данной категории детей следует начинать с изучения медицинской документации и беседы с родителями, также необходимо произвести структурированное наблюдение за поведением ребёнка.

Итак, во время первичного обследования следует установить тип аутизма, характер стереотипности, способы взаимодействия ребёнка с окружающим миром. На основе этих данных следует определить, к какой из четырех квалификационных групп относится данный ребёнок. В дальнейшем это послужит основой для определения варианта обучения.

По результатам психолого-педагогического обследования составляется программа помощи, которая включает индивидуальный образовательный маршрут.

Вся коррекционная помощь детям включает в себя три направления:



#### **Работа с детьми заключается:**

- в установлении контакта с ребенком;
- развитии речи с использованием средств альтернативной коммуникации;
- формировании положительного настроения на социализацию и коммуникацию;
- коррекции проявлений нежелательного поведения.

Для начала необходимо установить контакт с ребёнком, создать для него условия, при которых ему будет комфортно и безопасно. Это длительный период, и следует определить средства, с помощью которых мы сможем привлечь внимание детей. Если удастся, то обязательно поощряем ребёнка.

При коррекционной работе с ребёнком, имеющим РАС, следует соблюдать определенные рекомендации:

- разговаривать с ребёнком негромким голосом, а в некоторых случаях шёпотом, если ребёнок возбуждён;
- необходимо избегать резких движений и прямого взгляда на ребёнка;
- педагог должен быть одет в одежду спокойных, не ярких тонов и носить её постоянно, это поможет ребёнку привыкнуть к нему;
- если ребёнок отказывается от выполнения задания, не нужно настаивать на его выполнении;
- не следует обращаться к ребёнку с прямыми вопросами.

Работа педагога-психолога направлена на развитие социальной коммуникации, продуктивного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, формирование социально-приемлемых форм поведения.

**Работа с родителями** также имеет несколько направлений:

- просветительский блок;
- психопрофилактический и психокоррекционный;
- консультативный блок.

Почему так важно сотрудничать с родителями (законными представителями) при сопровождении ребенка с РАС? Поскольку родители для ребенка являются психологически безопасными, близкими, надежными взрослыми и многие позитивные изменения могут быть инициированы именно ими, они должны выступать активными субъектами реализации программ помощи своим детям, при этом необходима преемственность в подходах к воспитанию и обучению, единая линия взаимодействия.

**Работа со специалистами** заключается в следующем.

Педагог-психолог входит в состав специалистов службы сопровождения образовательной организации, консультирует и сопровождает деятельность других специалистов – учителя, тьютора, учителя дефектолога, учителя-логопеда, социального педагога. Взаимодействие специалистов обеспечивает комплексное сопровождение обучающихся.

Таким образом, эффективность реализации программ помощи ребёнку с РАС будет зависеть от слаженной работы команды специалистов по комплексному психолого-педагогическому сопровождению и родителей (законных представителей). При правильной организации образовательного маршрута и включенности в его реализацию всех специалистов и родителей (законных представителей) развитие и преодоление проблем социализации и коммуникации детей с РАС будут более разрешаемы.



### Литература

1. Казакова Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе: материалы науч. конф. / Образовательный центр «Участие» (СПб.). – 2009. – № 1. – С. 36–46.
2. Методические рекомендации по использованию технических средств при реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ (расстройствами аутистического спектра) / О.А. Савельева, Л.В. Кузьмина, О.Н. Бободжонова, Е.М. Жимаева. – М.: АСОУ, 2018.
3. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И. и др. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / под общ. ред. Хаустова А.В. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО «МГППУ», 2016.
4. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
5. Либлинг М.М. Подготовка к обучению детей с ранним аутизмом // Дефектология. – 1997. – № 4. – С. 8–86.
6. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
7. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.

### **SPECIFICS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH ASD IN ACCORDANCE WITH THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF A.S. Cheremushkina**

*To receive primary education, even the most well-off children with autism spectrum disorders need special support to ensure that their special educational needs are met. The main direction of the correctional program of the educational organization is the activity of psychological and pedagogical support of students. This article discusses the specifics of psychological and pedagogical support in accordance with the Federal State Educational Standard for Children with ASD.*

*Keywords: autism; autism spectrum disorders; special educational needs; variants of AООPNOO; psychological and pedagogical support; socialization.*

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОУ И СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА ПО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЮ МОТОРНОЙ СФЕРЫ РЕБЁНКА С ЗПР**

***Н.Н. Соломатина<sup>1</sup>, Г.В. Пащенко<sup>2</sup>,***

<sup>1</sup>МБДОУ «Центр развития ребёнка детский сад №12 г. Россоши»  
учитель-дефектолог; e-mail: cool.solomati2012@yandex.ru

<sup>2</sup>Россошанский филиал ГБПОУ ВО «Губернский педагогический колледж»  
преподаватель; e-mail: galina11.12.laptiyova@mail.ru  
Россия, Воронежская обл., г. Россошь

*В статье представлен материал по организации практики студентов педагогического колледжа, предполагающей совместную работу со специалистами ДОО по организации коррекции и развития моторной сферы ребенка с ОВЗ.*

*Ключевые слова: графо-моторные навыки; коррекция; профессиональный модуль; профессиональные компетенции; психолого-педагогическая деятельность; развитие моторной сферы; учитель-дефектолог.*

Педагогическая практика студентов педагогического колледжа – один из этапов их подготовки к самостоятельной профессиональной педагогической деятельности. Освоение содержания профессиональных модулей «Взаимодействие с родителями (лицами, их заменяющими) и сотрудниками образовательной организации» и «Организация психолого-педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста» предполагает учебную и производственную практику студентов. Так, например, цель одной из производственных практик – «формирование у будущих воспитателей детей дошкольного возраста общих и профессиональных компетенций, практического опыта в проведении психолого-педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста» [1].

Студенты в ходе практики определяют цели и задачи психолого-педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста; проводят индивидуальную работу с детьми, организуют развивающие и коррекционные занятия. Совместно с психологом организуют индивидуальные консультации для родителей, оформляют уголки и памятки для родителей (лиц, их заменяющих) по вопросам воспитания детей, разрешению конфликтов, по работе с одаренными детьми и с ОВЗ. Обучающиеся изучают особенности семейного воспитания дошкольников, особенности взаимоотношений детей с родителями (лицами, их заменяющими), осуществляют анализ и самоанализ психолого-педагогической деятельности. Кроме этого, предполагается работа по взаимодействию с сотрудниками ДОО, в том числе и с учителем-дефектологом. Студенты знакомятся со спецификой работы этого специалиста, цель работы которого – всестороннее развитие ребёнка. В беседе с учителем-дефектологом студенты убеждаются, что «...реализовать эту цель возможно тогда, когда затронуты и голова, и сердце, и руки воспитанников. Очень важно правильно подобрать игровой материал, который бы увлёк, заинтересовал, побуждал интерес играть и развиваться».

Работая с детьми с задержкой психического развития, следует учесть, что у всех детей с данной нозологией отмечаются недостатки двигательного развития. В особенностях поведения отмечается как излишняя подвижность, моторное беспокойство, так и вялость или пассивность.

Так, студенты, знакомясь с особенностями результатов обследования моторной сферы ребёнка (Лиза – 5 лет 3 месяца), обращают внимание на такие факты: «...физическое развитие слабое. Общая координация движений нарушена. По словесной инструкции выполнение движений затруднено. При выполнении движений – движения несогласованные. Ритм и темп выполнения не соблюдает. Переключение с одного вида движений к другому недостаточное. Имитация движений затруднена. Взмахи руками постоянно. При захватывании предметов движения неловкие. Предметы часто выпадают из рук. Движения руками резкие и быстрые. Карточки из рук выпадают, со стола захват карточек затруднён, чаще просто смахивает их со стола. При конструктивной деятельности движения хаотичны, местоположение предмета соотносит с трудом. Пальцевые пробы выполняет с трудом. Карандаш держит неправильно. Силу нажима не регулирует. Пользоваться ножницами затрудняется».

Проанализировав состояние моторной сферы Лизы, студенты формулируют вывод, что «... не имея грубых двигательных расстройств, у ребёнка страдает техника и качество движений, из-за чего затруднено формирование графомоторных навыков, так как техника письма требует слаженной работы мелких мышц кисти и хорошо развитого зрительного восприятия и произвольного внимания».

В ходе обсуждения результатов обследования, исходя из возможностей ребёнка, были определены образовательные потребности. Предположили, «...чтобы достичь наилучших результатов в коррекции и развитии моторной сферы Лизы, следует придерживаться некоторых правил:

- Задания подбирать по возрастающей сложности.
- Учитывать настроение ребёнка, темп его развития, возможности.
- Проводить работу систематически, соблюдая временной регламент.
- Заботиться, чтобы деятельность ребёнка была успешной.
- Упражнения и задания превращать в занимательную игру.

На начальном этапе коррекции учили Лизу свободно и непринуждённо пользоваться движениями своих рук. По команде и показу взрослого Лиза выполняла специальные упражнения. Тренировкой мы добились того, что Лиза начала выполнять упражнения без показа взрослого, по команде, что способствовало развитию слухового внимания и снятию лишнего мышечного напряжения.

На следующем этапе приступили к упражнениям, направленным на развитие тактильных ощущений, способствующих динамической координации движений пальцев рук. Мы использовали логоритмические упражнения с речевым сопровождением и добавляли игры с различными предметами (палочки, бусинки, песок, шнуровки).

Следующий этап работы – основной – развитие графических навыков. Рисование по точкам, рисование без отрыва карандаша от бумаги, копирование изображений по клеточкам, продолжение узора с соблюдением величины и направления штрихов, графические диктанты – всё это помогло Лизе приобрести графические умения и навыки и научило ребёнка ориентироваться в ограниченной плоскости (строка в тетради в клетку).

Чтобы процесс коррекции сделать увлекательным и интересным, на помощь приходят современные технологии и разработки. Для поддержания интереса Лизы к коррекционным занятиям мы использовали мегаувлекательную настольную игру «Сырный ломтик». Выполняя упражнения на этом тренажёре, Лиза поняла принцип балансировки и пространственных отношений «влево – вправо», «вверх – вниз».

Тренажёр «Сырный ломтик» представляет собой деревянный мольберт с вырезанными в нём отверстиями различного размера и формы. От старта к финишу необходимо доставить фишку, уложенную на платформу, которая двигается при помощи двух шнуров. Приходится лавировать между отверстиями, чтобы не уронить фишку.

Несмотря на простоту инструкции, Лизе никак не удавалось выполнить задание и пройти весь маршрут. Исходя из особенностей развития мелкой моторики Лизы, для создания успешности выполнения задания, мы упростили его и сократили маршрут. Необходимо было доставить фишку до определённой прорези. Выполнение упражнения превратилось в занимательную игру, деятельность стала успешной. По мере выполнения задания маршрут становился длиннее, задача сложнее. Но Лиза с этим справилась. Научив Лизу работать с фишкой, мы её заменили на шарик. Удерживать равновесие и балансировать с шариком труднее. Тренировка начиналась с короткого маршрута, постепенно усложняясь. Но особый интерес Лиза проявила, когда мы предложили поработать в паре. Шнуры выдаются двум разным детям. Фишка выкладывается на платформу. Управляя платформой при помощи шнуров, нужно доставить фишку к верхнему краю мольберта, не уронив в отверстие. При работе в паре у Лизы улучшалось настроение, повышалась работоспособность и желание взаимодействовать, улучшались результаты тренировки.

По результатам коррекционной работы Лиза стала выполнять движения по словесной инструкции, соблюдать темп и ритм выполнения упражнений. Взмахи руками проявляются редко. Движения рук стали точнее. Мелкие предметы и карточки девочка удерживает, может выполнять конструктивную деятельность по образцу, место предмета определяет в соответствии с образцом, карандашом пользуется увереннее.

Анализ результатов работы показал, что коррекция недостатков моторной сферы положительно повлияла на формирование и развитие психических процессов: внимания, памяти, мышления. Специально подобранные нами упражнения способствовали укреплению здоровья и общему физическому развитию. Мы убедились, что «...целью совместной деятельности всех педагогов ДОО в отношении детей с ОВЗ и здоровых детей является стремление к успешному

освоению ими образовательной программы, развитие их коммуникативных возможностей, адаптация в коллективе сверстников, развитие потенциальных возможностей и приобретение опыта социальных контактов, а также коррекция недостатков развития» [2].

### **Литература**

1. Россошанский филиал государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Воронежской области «Губернский педагогический колледж»: официальный сайт. – URL: <http://www.rpcollege.narod.ru/> (дата обращения: 08.04.2023).

2. Сырьева П.П. Детский сад как условие социально-образовательной интеграции детей с ОВЗ в жизнь и общество // Молодой ученый. – 2022. – №35 (430). – С. 68–73. – URL: <https://moluch.ru/archive/430/94715/> (дата обращения: 09.04.2023).

### **INTERACTION OF PRESCHOOL TEACHERS AND STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE ON THE CORRECTION AND DEVELOPMENT OF THE MOTOR SPHERE OF A CHILD WITH ZPR**

*N.N. Solomatina, G.V. Paschenko*

*The article presents material on the organization of the practice of students of the pedagogical college, involving joint work with the specialists of the preschool educational institution on the organization of correction and development of the motor sphere of a child with disabilities.*

*Keywords: graph-motor skills; correction; professional module; professional competencies; psychological and pedagogical activity; development of the motor sphere; teacher-defectologist.*

**Раздел 5**  
**ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**  
**ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ**  
**ГЛАЗАМИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО**  
**РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО**  
**ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**И.Ю. Самохвалова<sup>1</sup>, А.В. Коновалова<sup>2</sup>**

Национальный исследовательский Нижегородский государственный  
университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

<sup>1</sup>к.пс.н., доцент; e-mail: troiska@mail.ru

<sup>2</sup>студент; e-mail: albinka.konovalova98@mail.ru

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В данной статье рассматриваются нейропсихологические игры как средство развития речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. На практических примерах анализируется процедура применения отдельных нейропсихологических игр и методик в коррекционной работе с учетом специфики данной категории детей.*

*Ключевые слова: нейропсихология; нейропсихологические игры; задержка психического развития.*

В свете реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) на сегодняшний момент проблема коррекционного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) является актуальной. Одной из наиболее многочисленных является категория детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР), которые нередко на ступени дошкольного образования находятся в массовом детском саду и особенно нуждаются в дополнительном внимании со стороны педагогов и специалистов.

Изучением данной категории детей, выделением их особенностей занимались Сухарева Г.Е., Лебединский В.В., Лебединский Т.А., Певзнер М.С., Поддубная Н.Г. и другие. Как отмечают большинство исследователей, дети данной нозологии испытывают трудности в восприятии и удержании информации, выполнении каких-либо движений (трудности проявляются на уровне общей, мелкой и артикуляционной моторики), частых отвлечений, вовлечения, общения, имитационной деятельности.

Термин «задержка психического развития» (ЗПР) был предложен Г.Е. Сухаревой еще в 1959 году. В своих работах она отмечала: «ЗПР определяется как задержка психического созревания по сравнению с возрастной нормой. ЗПР возникает в раннем детском возрасте без предшествующего периода нормального развития и характеризуется стабильным течением (без ремиссий и рецидивов, в отличие от психических расстройств), и тенденцией к прогрессивному нивелированию по мере взросления ребенка» [4, с. 123].



Наиболее точное определение было дано профессором Лебединским В.В.: «Задержка психического развития – это замедление темпов психического развития, выражающееся в общем недостаточном запасе знаний, ограниченности восприятия, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов и быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности» [2, с. 121].

Анализ работ Лебединского Т.А., Певзнер М.С., Поддубной Н.Г., Сухаревой Г.Е., Шевченко С.Г. позволяет четко обозначить некоторые особенности детей данной категории, которые характерны для старшего дошкольного возраста. Так, у дошкольников с ЗПР формируются с запозданием высшие психические функции, снижена концентрация внимания и целенаправленность действий (они не могут концентрироваться на чем-то одном в течение длительного времени, также им тяжело переключаться с одного вида деятельности на другой); для детей характерна задержка в развитии общей и тонкой моторики (неуклюжие, нескоординированные движения), формирующие процессы межанализаторных связей, которые лежат в основе сложных видов деятельности, нарушены, отмечается дефицит зрительно-моторной и слухо-зрительно-моторной координации. Дошкольники испытывают трудности с пространственной ориентацией. Память и мышление также остаются недостаточно развитыми, снижен объем, скорость и прочность запоминания. Дефицит мыслительной деятельности обусловлен нарушением взаимодействия между полушариями головного мозга, что приводит к снижению логического мышления и критичности. Даже в процессе игры дети часто действуют импульсивно, что свидетельствует о слабом удерживании целей и замыслов.

В настоящее время нейропсихологические подходы, основанные на современном представлении о генезе и сложной структуре высших психических функций, широко используются в образовательных учреждениях. Теоретическая основа метода нейропсихологического изучения была разработана Лурия А.Р., он описывал нейропсихологию как «науку, изучающую мозговые механизмы психических функций на материале локальных поражений головного мозга» [3, с. 170]. Нейропсихология предполагает коррекцию нарушенных психических процессов (внимания, памяти, мышления, речи и др.), эмоционально-волевой сферы ребёнка через движение и двигательную активность.

Разработкой нейропсихологических игр занимались такие авторы, как Ахутина Т.В., Глозман Ж.М., Лурия А.Р., Горячева Т.И., Цветкова Л.С. и другие.

По мнению Ахутиной Т.В., «нейропсихологические игры – это комплекс упражнений и приемов, направленных на активизацию естественных рабочих механизмов мозга посредством физического движения, которые ориентированы на оптимизацию речи в ее взаимодействии с другими психическими функциями и пространственными представлениями» [1, с. 195].

Цель нейропсихологических игр – активизировать различные участки коры головного мозга, ее больших полушарий, чтобы обеспечить развитие высших психических функций, контроля и регуляции поведения, а также межполушарного взаимодействия. Нейропсихологические игры и упражнения

используются для развития умений чувствовать своё тело и пространство вокруг, зрительно-моторной координации и способности точно направлять движения, развития правильного взаимодействия рук и ног, развития слухового и зрительного внимания, последовательного выполнения движений и др.

Стоит отметить, что нейропсихологическая коррекция актуальна для детей любого возраста, её использование также дает положительную динамику при работе с детьми с ЗПР.

Можно выделить преимущества использования нейроигр в дефектологической практике с дошкольниками с задержкой психического развития: игровая форма обучения; эмоциональная привлекательность; универсальность; автоматизация звуков в сочетании с двигательной активностью; формирование устойчивой мотивации и произвольных познавательных интересов; формирование партнерских отношений между ребенком и педагогом, между детьми.

Существует большое количество нейропсихологических игр и упражнений, которые можно распределить на следующие категории:

- 1) растяжка (нормализует тонус мышц);
- 2) дыхательные упражнения – улучшение ритма тела (мозговой активности, сердечного ритма, пульсации сосудов), формирование самоконтроля и произвольности;
- 3) глазодвигательные упражнения – расширение поля зрения, улучшение восприятия;
- 4) игры с межполушарным взаимодействием – развитие межполушарных связей, снимаются синкинезии (непроизвольные, непроизвольно выполняемые движения) и снятие мышечных зажимов;
- 5) кинезиологические игры – тренировка тонких движений пальцев рук, которая стимулирует развитие речи, улучшает пальцевой и кистевой праксис, также активизирует энергетические блоки мозга;
- 6) массаж;
- 7) ритм.

Данные категории используются как полноценное нейропсихологическое занятие, а также как элемент коррекции на других занятиях.

В коррекционной работе эффективно использовать два метода коррекции: двигательный и когнитивный. Двигательная коррекция способствует стимуляции определенных участков коры головного мозга, отвечающих за регуляцию движений, улучшает межполушарное взаимодействие и способствует развитию ассоциативных связей. Когнитивная коррекция направлена на развитие познавательных навыков и преодоление трудностей в учебной деятельности.

Ряд нейропсихологических игр и методик в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР могут быть использованы как на индивидуальных занятиях, так и на подгрупповых. В данной статье рассматривается эффективность некоторых из них, которые апробированы нами на практике.

1. Упражнения и игры с мячом (ребенку предлагается бросание мяча двумя руками одновременно (вперёд, назад, за спину) – просто, поэтому можно усложнить задачу и предложить бросание мяча в цель; подбрасывать

и перекидывать одной рукой, а ловить другой; сбивание мишени; отбивание мяча о стену, при этом нужно мяч поймать, перепрыгивать через него и так далее. Для упражнений с мячом можно использовать вербальное сопровождение).

2. Кинезиологические упражнения. Дошкольникам, даже с задержкой психического развития, очень нравится упражнение «Лягушка»: ребята кладут руки на стол, одна сжата в кулак, а другая (ладонь) лежит на плоскости стола, положение рук меняется в сопровождении стихотворения. При выполнении этого упражнения дети испытывают положительные эмоции.

3. Нейрогимнастика (используется в общеразвивающих упражнениях, разноименное поднимание ног и рук, а также задания для рук при выполнении обычных упражнений, например, при выполнении приседаний менять положение рук в определенном порядке на каждое приседание, упражнения используются в качестве физминутки). Практика показывает, что этот вид игры вполне доступен для детей с ЗПР, в большинстве случаев дети принимают инструкцию, принимают помощь взрослого в виде демонстрации, небольшой корректировки действия ребенка.

4. Рисование двумя руками. Основная задача ребенка – рисовать одновременно узоры или рисунки с помощью карандаша (фломастера, ручки, кисточки) обвести по линиям. Это упражнение направлено на развитие межполушарного взаимодействия. Практика показывает, что во время выполнения этого упражнения снижается утомляемость и тревожность у детей.

5. Работа с ритмами развивает не только чувство ритма, но и способность повторять последовательность действий. Например, детям дошкольного возраста даже с задержкой психического развития предлагается игра со стаканчиками, которая очень нравится им, и, как показывает практика, ребята сами проявляют инициативу, беря на себя роль ведущего. Ход игры: ребята и педагог сидят на полу в кругу, перед ними – цветные стаканчики. Левую руку прячут за спиной, правой передают стаканчики по кругу вправо, произнося такие слова: «Бе-рем, От-да-ем!». Также можно передавать стаканчик под счет либо придумать другие слова, которые превратят игру в занимательное занятие. Например, «правой берем, вправо отдаем». Затем необходимо усложнить последовательность действий: хлопните два раза, возьмите и передайте стаканчик направо: «Хлоп, хлоп, берем, отдаем» и так далее.

6. Дыхательная гимнастика. Сильный речевой выдох – это успешная коррекция воспроизведения звуков. Кроме того, дыхательные упражнения повышают тонус мозговой деятельности. Например, выпускать мыльные пузыри; дуть через соломинку; дуть на игрушечный флюгер (ветродуй); задувать свечи; сдувать вату со стола; дуть на бумажные кораблики, которые плавают в чаше с водой и так далее.

7. Игры с использованием массажных ковриков или ковриков-пазлов (ориентация в пространстве и закрепление понятия цвета; могут использоваться для автоматизации и дифференциации звуков). Например, игра «Прыгни, хлопни, назови». Ребенок встает рядом с ковриком, и ведущий дает задание – попрыгать на двух ножках, прохлопать в ладоши и назвать, что лежит в

клеточке. Эта задача выполняется до конца ковра. Прыжки могут быть разными – на одной ноге, на двух ногах, попеременно. Этот вид игры вполне доступен для детей с ЗПР, они в большинстве случаев принимают инструкцию, принимают помощь взрослого в виде демонстрации, небольшой корректировки действия ребенка.

В условиях реализации коррекционной работы воспитатели используют нейропсихологические игры в игровой форме обучения на занятиях, во время прогулки, после тихого часа. Учителя-логопеды, учителя-дефектологи используют данные игры и упражнения во время индивидуальных и групповых занятий в игровой форме с речевым сопровождением, что позволяет развивать высшие психические функции, речевые способности. В коррекционной работе педагог-психолог на индивидуальных занятиях использует напольные нейротропы, межполушарные доски и пальчиковые нейродорожки; в конце занятия проводит релаксацию для снятия психоэмоционального напряжения. Педагоги также привлекают родителей к коррекционно-развивающему процессу, проводят мастер-классы по нейропсихологическим играм и упражнениям для детей с ЗПР; изготавливают буклеты и памятки для родителей по рекомендациям использования нейропсихологических игр; предлагают с детьми поиграть дома в данные игры.

Таким образом, регулярное применение нейропсихологических игр и упражнений улучшает физическое здоровье детей, снижает утомляемость, развивает интеллект, повышается способность к произвольному контролю и, в свою очередь, способствует коррекции дефицита развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

#### Литература

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения. – М.: Академия, 2011. – 195 с.
2. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: учебное пособие. – М.: Академия, 2014. – 121 с.
3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие. – М.: Академия, 2013. – 170 с.
4. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. – М.: Академия, 2012. – 123 с.

#### **NEUROPSYCHOLOGICAL GAMES AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

*I.Y. Samokhvalova, A.V. Konovalova*

*This article discusses neuropsychological games as a means of speech development of older preschool children with mental retardation. Using practical examples, the procedure of applying individual neuropsychological games and techniques in correctional work is analyzed, taking into account the specifics of this category of children.*

*Keywords: neuropsychology; neuropsychological games; mental retardation.*

# ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

**В.О. Чепак<sup>1</sup>, И.В. Юденкова<sup>2</sup>**

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

<sup>1</sup>магистр; e-mail: chepak-00@mail.ru

<sup>2</sup>к.пс.н., доцент; e-mail: yudenkova\_irinka@mail.ru

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье раскрывается проблема развития эмоционально-волевой сферы младших школьников с ДЦП, представлены диагностический комплекс по изучению эмоционально-волевой сферы у данной категории детей и результаты исследования.*

*Ключевые слова: детский церебральный паралич; эмоционально-волевая сфера; диагностика.*

В настоящее время с каждым годом увеличивается рост рождаемости детей с детским церебральным параличом. Это заболевание считается одним из самых тяжёлых, так как повреждения мозга часто приводят к необратимым последствиям. Ребёнку с ДЦП крайне сложно постигать мир вокруг себя, развивать физические и психические качества.

По этой причине проблема изучения психических и физических особенностей развития детей с данным заболеванием становится актуальной в области психологии и дефектологии. Значительное число исследований посвящено анализу особенностей детей с церебральным параличом. Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба рассматривали симптоматику, механизмы и структуру двигательных расстройств. Особенности психического развития изучали Л.Д. Данилова, Е.И. Кириченко и И.Ю. Левченко. Психолого-педагогические аспекты семейного воспитания были освещены В.В. Ткачевой. В своих трудах И.И. Мамайчук и Л.М. Шипицына отмечали у детей с ДЦП двигательные нарушения и сенсорные расстройства [4].

Отсутствие соответствующей коррекционной помощи заболевание оказывает неблагоприятное воздействие на весь процесс формирования нервно-психических функций ребёнка. Особое внимание стоит уделять развитию у таких детей стабильной эмоционально-волевой сферы, так как она выступает важным компонентом развития личности человека. Эмоционально-волевая сфера играет значимую роль в усвоении знаний, умений и навыков, сказывается на благоприятном установлении контактов с окружающим.

Важное место в развитии эмоций занимает общение. Сфера общения детей с ДЦП достаточно ограничена, им намного сложнее выразить свои эмоции и понимать их. Речевые нарушения, трудности в передвижении, низкий уровень развития мелкой и крупной моторики становятся причиной зависимости таких детей от родителей и окружающих их взрослых. Страх ребёнка с ДЦП перед незнакомым для него миром мешает ему стремиться к самостоятельности. Ввиду своих весомых отличий от здоровых детей, младшие школьники с ДЦП

склонны ощущать чрезмерное беспокойство и постоянное напряжение, обладать заниженным порогом возникновения реакции тревоги, воспринимать угрозу своему «Я» в различных ситуациях, испытывать агрессию, которая будет носить защитный характер на слуховые и зрительные раздражители [2].

Одновременно с этим педагоги отмечают живой интерес младших школьников с ДЦП к своим сверстникам и при изоляции выражают бурный протест с усилением гиперкинезов.

Для оказания помощи ребёнку, коррекции и развития его эмоционально-волевой сферы необходимо первоначально провести диагностику уровня его возможностей и особенностей. В процессе проведения нашего исследования мы опирались на принципы организации диагностической работы, ранее описанные в трудах Л.С. Выготского, В.И. Лубовского, С.Д. Забрамной [1]:

1. Комплексное изучение развития психики ребенка.
2. Системный подход к диагностике психического развития младшего школьника с ДЦП.
3. Динамический подход – прослеживание изменений, которые происходят в процессе развития ребёнка, а также учет его возрастных особенностей.
4. Выявление и учет потенциальных возможностей ребенка.
5. Качественный анализ результатов психодиагностического изучения ребенка: его отношение к ситуации обследования и заданиям, способы выполнения заданий, соответствие действий ребенка условиям задания, умение выполнять задание по аналогии и отношение к результатам своей деятельности.
6. Единство диагностической и коррекционной помощи детям с ДЦП. Данный принцип обусловлен тем, что задачи коррекционно-педагогической работы могут быть решены только с помощью диагностики, определения прогнозов психического развития и оценки потенциальных возможностей младшего школьника с ДЦП.

Диагностика уровня сформированности эмоционально-волевой сферы младших школьников с ДЦП проводилась на основе трудов психологов и педагогов, изучающих эмоционально-волевую сферу детей с ДЦП, и критериев, выделенных С.А. Стельмах в своей диссертации [3]:

1. Эмоциональная приспособленность ребенка к социальным ситуациям, его отношение к определенной ситуации, к сверстникам и взрослым.
2. Умение контролировать свои действия и эмоции, исключать из действий негативные эмоциональные проявления.
3. Восприятие и понимание эмоциональных состояний.
4. Преобладание эмпатии или эгоцентризма.

Для изучения обозначенных критериев мы использовали диагностический инструментарий, который в своей работе описывала С.А. Стельмах: «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) и методика «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Дуракевич). Помимо них мы применяли следующие методики для наиболее полной диагностики выделенных критериев: графическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова), методика «Диагностика эмоциональной сферы ребёнка» (Л.П. Стрелкова) и методика «Три желания» (Г.М. Бреслав).

Для первого критерия подходил «Тест тревожности» (Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки), который был направлен на определение уровня тревожности у ребёнка. Степень тревожности отражала уровень эмоциональной приспособленности ребёнка к социальным ситуациям, показывала отношение ребёнка к определённой ситуации и к людям, что его окружают.

Тест проводился в индивидуальной форме. Младшему школьнику с ДЦП предлагалось посмотреть 14 карточек с рисунками. На них были изображены разнообразные ситуации из жизни детей его возраста. Лицо у нарисованного ребёнка отсутствовало. Помимо карточек с рисунками педагог показывал два дополнительных рисунка детской головы: первое лицо улыбалось, второе – было грустным. Ребёнок с ДЦП должен был определить, какое выражение лица больше подходило для представленной карточки.

Карточки демонстрировались в строго определённом порядке. Затем педагог объяснял, что было нарисовано, и задавал младшему школьнику с ДЦП вопрос («Ребёнок играет с младшими братьями и сёстрами, как думаешь, грустное у него лицо или весёлое?»), который помогал ему понять изображённую на рисунке ситуацию. Полученные данные заполнялись в специальном протоколе и подвергались анализу.

Для изучения второго критерия мы использовали две графические методики: «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Дуракевич) и «Кактус» (М.А. Панфилова). Цель выбранных методик: выявить эмоциональные особенности личности, наличие агрессивности и скрытых страхов. Методика «Рисунок несуществующего животного» проводилась индивидуально и начиналась с инструкции: педагог предлагал ребёнку на листе бумаги нарисовать животное, которое он должен придумать сам.

В работе младшего школьника специалист оценивал расположение рисунка на листе бумаги и размер животного, наличие у него конечностей и их количество, характер линий, толщину, силу нажима. Особое внимание уделялось рассказу о самом животном. Полученные данные педагог заносил в протокол и оценивал по балльной шкале.

Вторая методика, «Кактус», оценивала наличие у ребёнка агрессивности и её интенсивность. Младшему школьнику было предложено нарисовать на листе бумаги кактус. После получения задания вопросы и дополнения не допускались. Младшему школьнику с ДЦП давалось столько времени, сколько ему было необходимо. Когда рисунок был закончен, с ребёнком проводилась беседа, включающая в себя уточняющие вопросы («Кактус дикий или домашний?», «Кактусу нравится, когда за ним ухаживают?» и т.д.). Графические методы данной методики не отличались от графических методов методики «Рисунок несуществующего животного» и тем самым, помогли наиболее полно изучить представленный материал.

Однако стоит понимать, что данные методики подходили для детей с ДЦП с хорошим уровнем развития мелкой моторики. Дети, которые не умеют рисовать самостоятельно или плохо держат ручку, принимать участие в методике не смогут.

Для третьего критерия использовалась методика «Диагностика эмоциональной сферы ребёнка» (автор Л.П. Стрелкова). Цель методики: определение уровня восприятия и понимания эмоциональных состояний, наличие адекватной реакции на вид переживаемой эмоции и интерпретации эмоциональных состояний, а также широта диапазона понимаемых эмоций.

Педагог предлагал младшему школьнику с ДЦП стилизованные изображения лиц, выражающие разнообразные эмоциональные состояния. Эмоции передавали глаза, брови и рот. Ребёнок должен был сам назвать изображённые на лицах эмоции или ответить на вопросы педагога. На основе полученных данных формулировались результаты.

Для четвёртого критерия применялось проективное интервью «Три желания» (автор Г.М. Бреслав). Целью этой методики было определить наличие у ребёнка с ДЦП эмпатии, уровень социального опосредования, изучить его способность к эмоциональной децентрации, разнообразию желаний.

Перед началом методики педагог проводил с младшим школьником с ДЦП беседу на тему «Что такое чудо?», уточняя уровень представлений ребёнка. Затем педагог предлагал ребёнку вообразить себя волшебником, который может совершить три чуда и просит рассказать о них. На основе представленных ситуаций ребёнок рассказывал педагогу, какие бы желания он загадал. С помощью полученной информации педагогу стало понятно, на кого оказались направлены эмоции и желания младшего школьника с ДЦП (на себя или на другого человека), что он испытывает, когда его желания исполняются, и имеет ли он представления о том, чего хочет и что испытывает.

Результаты исследования уровня сформированности эмоционально-волевой сферы детей с ДЦП представлены на диаграмме (рис.1).

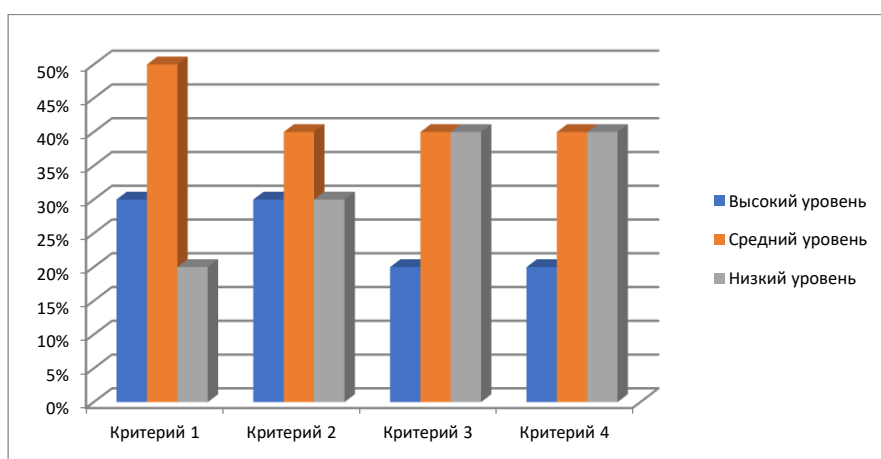


Рис. 1. Уровень сформированности эмоционально-волевой сферы у младших школьников с ДЦП

Исходя из полученной диаграммы, можно с уверенностью сказать следующее. По первому критерию 30% (три человека) имели высокий уровень тревожности; 50% (пять человек) – средний уровень; 20% (два человека) – низкий уровень. Часть детей отличалась немногословностью, им было сложно выразить



эмоции, как свои, так и чужие. Другие младшие школьники с ДЦП, напротив, охотно отвечали на вопросы и делились впечатлениями, даже придумывали небольшие рассказы, посвящённые рисункам. Некоторые дети определяли надевание обуви как трудоёмкий процесс, который вызывал у них негативную реакцию. Однако если педагог объяснял ребёнку, что обувь надевалась легко, то грустное лицо становилось весёлым.

Очевидные ситуации, такие как «Объект агрессии» или «Агрессивное нападение», единогласно выбирались детьми как неправильные, вызывающие исключительно негативные эмоции. Особое внимание уделялось ситуациям, связанным с одиночеством. Младшим школьникам с ДЦП, лишённым возможности самостоятельно передвигаться, особенно тяжело свыкнуться с мыслью, что их оставили одних. Ситуации, посвящённые игре с младшими и старшими братьями и сёстрами, а также прогулки с ними, вызывали у большинства детей положительные эмоции.

По второму критерию данные показывают, что 30% (три человека) обладают высоким уровнем агрессивности. У двух детей животное было крупное, одно напоминает дракона с острым клювом, другое покрыто панцирем и имеет клешни. Отмечалась повышенная тревожность в наличии у животного избыточного количества органов чувств, желание контролировать ситуацию. Средний уровень агрессии продемонстрировали 40% детей (четыре человека): детали рисунка носили черты скрытой агрессии, однако нуждались в дополнительном разъяснении. У одного из детей с ДЦП кактус оказался покрыт множеством маленьких иголочек, но, по словам ребёнка, иголки были мягкие, похожи на пух и боли не причиняли. Рисунок с ярким животным, напоминающим осьминога, изучался нами особенно тщательно. Младший школьник с ДЦП на вопрос: «Зачем животному такие длинные щупальца?» ответил, чтобы играть во множество игр со всеми своими друзьями. У 30% младших школьников с ДЦП (три человека) был зафиксирован низкий уровень агрессии: их рисунки отличались тёплыми цветами, мягкими и плавными линиями, подробными деталями, отсутствием агрессивной символики в основном рисунке. Рассказывая о своих животных и кактусах, дети делились их положительными характеристиками: добрые, щедрые, помогающие, ласковые.

По третьему критерию 20% (два человека) обладают высоким уровнем понимания и восприятия своих и чужих эмоций: диапазон возможных ответов оказался очень широким. Младшие школьники с ДЦП с энтузиазмом делились своими мыслями, объясняли, почему именно это лицо обозначает выбранную эмоцию. Показывали эти эмоции педагогу на своём лице. Средний уровень продемонстрировали 40% детей (четыре человека): допустили 1–2 ошибки, были не уверены в выборе подходящей эмоции, но охотно делились своим мнением, отвечали на дополнительные вопросы педагога. У 40% младших школьников с ДЦП (четыре человека) был зафиксирован низкий уровень сформированности восприятия и понимания своих и чужих эмоциональных состояний: допустили много ошибок в процессе определения эмоций, не смогли продемонстрировать

педагогу такую же эмоцию на своём лице. Один ребёнок с ДЦП отказался выполнять задания, объясняя это тем, что не понимает, что нарисовано на карточке.

Четвёртый и последний критерий нашего исследования показал, что 20% (два человека) обладают эмпатией и альтруизмом: их желания не затрагивали собственные нужды. На первое место строилась забота о людях, животных и природе. Отмечались комментарии: «Я же хороший человек, я хочу помогать».

Средний уровень продемонстрировали 40% детей (четыре человека): желая помочь родным и близким, они также говорили и о себе. У кого-то возникло желание получить новую игрушку, один ребёнок с ДЦП захотел много друзей, с которыми он мог бы играть.

У 40% младших школьников с ДЦП (четыре человека) было зафиксировано наличие эгоцентризма. Все их желания были направлены на себя: получить новое платье, набор косметики, съездить на море, научиться кататься на коньках. Своими желаниями дети делились охотно, на вопросы педагога отвечали уверенно.

Подводя итоги исследования и проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что в трёх из четырёх критериев низкий уровень детей занимает достаточно высокий показатель, что говорит о недостаточно сформированном уровне эмоционально-волевой сферы у этих детей. Выявленные в ходе исследования трудности связаны, прежде всего, с пониманием детьми окружающего мира и осознанием себя его неотъемлемой частью. Поэтому, на наш взгляд, особенно важно, своевременно начинать работу по развитию у детей с ДЦП эмоционально-волевой сферы. Данная работа должна проводиться с учетом возрастных, индивидуальных и психофизических особенностей таких детей.

#### Литература

- Левченко И.Ю., Забрамная С.Д., Добровольская Т.А. и др. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
- Никитина М.Н. Детский церебральный паралич. – М.: Медицина, 2017. – 120 с.
- Стельмах С.А. Особенности эмоциональной сферы детей с детским церебральным параличом дошкольного и младшего школьного возраста: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1999. – 205 с.
- Ткаченко Е.С., Голева О.П., Щербаков Д.В., Халикова А.Р. Детский церебральный паралич: состояние изученности проблемы (обзор) // МиД. – 2019. – № 2 (77). – С. 4–9.

#### THE STUDY OF THE EMOTIONAL AND VOLITIONAL SPHERE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

*V.O. Chepak, I.V. Yudenkova*

*The article reveals the problem of the development of the emotional-volitional sphere of younger schoolchildren with cerebral palsy, presents a diagnostic complex for the study of the emotional-volitional sphere in this category of children and the results of the study.*

*Keywords: cerebral palsy; emotional-volitional sphere; diagnostics.*

# ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТРАДИЦИЯХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЯХ МАЛОЙ РОДИНЫ И ОТЕЧЕСТВА

*Г.Н. Дейч<sup>1</sup>, Н.В. Гусева<sup>2</sup>*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный  
университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

<sup>1</sup>магистрант; e-mail: gdeych@mail.ru; <sup>2</sup>к.п.н., доцент; e-mail: soleilfun@mail.ru  
Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В данной статье раскрывается проблема формирования у дошкольников с тяжелым недоразвитием речи представлений о традициях и социокультурных ценностях малой родины и отечества, их особенности. Рассказывается о развитии у дошкольников с ТНР интереса к народным традициям, предметам русского быта. Представлены результаты исследования нравственно-патриотического воспитания детей с ТНР.*

*Ключевые слова: тяжелое недоразвитие речи; нравственно-патриотическое воспитание; предметы русского быта; диагностика; дошкольники.*

Изучение отеческого наследия воспитывает уважение, гордость за землю, на которой живёшь. Человек, живущий в России, обязан знать её культуру и историю.

Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения сегодня сохраняет свою актуальность. Молодое поколение забывает русскую народную культуру, народные игры. Наблюдается взаимоотчуждение детей и родителей, разрыв тёплых, эмоциональных связей между старшим и подрастающим поколением.

Основная задача дошкольного учреждения – создавать условия для полноценного проживания детства, в том числе детьми с ОВЗ.

Во ФГОС дошкольного образования указано, что Адаптированная основная общеобразовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи должна обеспечивать физическое и психическое развитие детей в различных видах деятельности, представляющих определенные направления обучения и воспитания детей: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие.

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» направлена на усвоение и присвоение норм, правил поведения и морально-нравственных ценностей, принятых в российском обществе; развитие общения ребёнка со взрослыми и сверстниками, формирование готовности к совместной деятельности и сотрудничеству; формирование у ребенка основ гражданственности и патриотизма, уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, сообществу детей и взрослых, региону проживания и стране в целом; развитие эмоциональной отзывчивости и сопереживания, социального и эмоционального интеллекта, воспитание гуманных чувств и отношений;

развитие самостоятельности и инициативности, планирования и регуляции ребенком собственных действий.

Образовательная область «Познавательное развитие» направлена на формирование: целостной картины мира, представлений об объектах окружающего мира, их свойствах и отношениях; основ экологической культуры, знаний об особенностях и многообразии природы родного края и различных континентов, о взаимосвязях внутри природных сообществ и роли человека в природе, правилах поведения в природной среде; представлений о себе и ближайшем социальном окружении, культурно-исторических событиях, традициях и социокультурных ценностях малой родины и Отечества, многообразии стран и народов мира; воспитание гуманного отношения к природе.

Данное направление можно назвать одним из самых сложных в педагогической науке по ряду причин:

1) многоаспектность понятия «патриотизм» в современном мире. Чувство патриотизма многогранно по содержанию, это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и ощущение своей неразрывности с окружающим миром, и желание сохранять и приумножить богатство своей страны;

2) отсутствие концептуально-выверенных теоретических и методических разработок, то есть нет однозначного понимания и четкой структуры патриотического воспитания;

3) в содержании большинства современных разработок, по-прежнему преобладают традиционные методы и приемы.

В детско сложилась система работы по нравственно-патриотическому воспитанию детей. В основу мы положили идею о том, что только пример взрослого (педагога и родителя) поможет вырастить патриота.

Особое внимание уделяем воспитанию у дошкольников патриотических чувств в процессе ознакомления с культурой русского народа.

Данный вопрос реализуется через решение следующих задач:

1. Замотивировать детей к проявлению патриотических чувств в разных видах деятельности.

2. Проектировать и реализовать вариативные формы организации образовательной деятельности, вовлекать детей в различные мероприятия группы, МБДОУ, города.

3. Создать условия для социального партнерства с родителями по проблемам патриотического воспитания.

4. Обеспечить преемственность МБДОУ и школы по взаимодействию с семьями воспитанников и учреждениями города.

Мы считаем важным не только давать детям знания и представления, но и формировать способности к коммуникации и личному взаимодействию детей со сверстниками и взрослыми.

Работа по нравственно-патриотическому воспитанию ведется в четыре этапа:

Информационно-аналитический: вводная диагностика, анализ среды группы, выявление компетентности и запросов родителей (анкетирование),

изучение теории вопроса и передового опыта, определение средств и определения задач (формы, методы).

Проектировочный: перспективное планирование, создание модели среды, оформление картотек, альбомов.

Практический: пополнение среды дидактическими, игровыми материалами, игры, беседы, проблемные ситуации, создание мини-музеев, интерактивных выставок, взаимодействие с социумом.

Заключительный: соотнесение результатов деятельности с целью и задачами, обобщение и распространение накопленного опыта, определение задач на будущее.

Работу выстраиваем с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей, а также проблем, обусловленных особенностями детей с тяжелым недоразвитием речи (далее – ТНР). Так, у воспитанников проявляются нарушения познавательной, эмоционально-волевой сферы личности; наблюдаются трудности произвольного поведения; зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению; нарушение коммуникативной функции, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм; заниженная самооценка; повышенная обидчивость, ранимость, тревожность или, наоборот, агрессивное поведение разной степени выраженности.

В речевом развитии детей характерно долгое запоминание и быстрое забывание информации, объем слуховой памяти значительно снижен (трудности при запоминании стихов, потешек, пересказе сказок, рассказов), недостаточный объем сведений об окружающем мире, свойствах предметов. Внимание у таких детей неустойчивое, существуют трудности: при переключении с одного вида деятельности на другой; в планировании и контроле своих действий; сосредоточении на вербальном материале.

Также возникают сложности в речевом развитии, при общении с другими людьми, в том числе и со сверстниками, в умении слушать, воспринимать речь говорящего, адекватно реагировать на нее, выражать свои мысли и эмоции.

Исходя из особенностей детей, работу выстраиваем с учетом основных принципов дошкольного образования.

Организуя работу, мы, в первую очередь, определили уровень сформированности нравственно-патриотических чувств у дошкольников в ходе педагогической диагностики по компонентам: когнитивный (результат познавательной деятельности, наличие представлений о культуре, обычаях, традициях русского народа); эмоционально-мотивационный (интерес и наличие желания изучать культуру русского народа); поведенческий (проявление уважительного и позитивного отношения к другим людям, умение регулировать свое поведение в зависимости от ситуаций взаимодействия).

По результатам диагностики выявили, что у большинства детей имеются недостаточные представления о родном крае, снижен интерес к жизни города, его истории.

Кроме того, анкетирование родителей показало, что лишь немногие семьи посещают с детьми учреждения культуры, не все участвуют в городских

мероприятиях, посвящённых значимым датам и событиям. Полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости поиска путей решения задач нравственно-патриотического воспитания с учетом особенностей дошкольников с ТНР при взаимодействии с семьями воспитанников.

Дети, в том числе с ТНР, получая знания по разным направлениям, должны иметь возможность закреплять их в свободной деятельности. Поэтому большое значение приобретает создание развивающей предметно-пространственной среды (далее – РППС) в группе.

Вариативная среда позволяет каждому ребенку найти занятие по душе, поверить в свои силы и способности, научиться взаимодействовать с педагогами, сверстниками, понимать и оценивать их чувства и поступки. РППС периодически изменяется, постоянно обогащается, обеспечивая условия для «зоны ближайшего развития» детей. Все предметы находятся в зоне доступности и используются детьми по назначению и по своему усмотрению.

Работа по ознакомлению детей с русскими народными предметами и традициями начинается уже в младшей группе. Учитывая возрастные нормы и особенности детей ТНР, большое внимание уделяется фольклору, знакомству с русскими народными играми, в том числе играми-забавами. Платочки для плясок и хороводов, народные игрушки, уголки ряжения с элементами русских костюмов кокошниками и полушалками, вносят в игры детей яркость, побуждают к деятельности. Большое внимание уделяем формированию и развитию пассивного словаря, активизации речи, так как дети с ТНР в младшем возрасте практически не разговаривают.

В средней группе для организации данной деятельности создаётся макет русской избы с предметами крестьянского быта. Дети, которые выросли в городе, лишены возможности познакомиться с данными предметами в реальности, а небольшая модель деревенского дома дает им такую возможность. Развивающая предметная среда обогащается предметами для сюжетных, театрализованных и сюжетно-дидактических игр, по возможности вносится в интерьер и старинная домашняя утварь...

В старшей и подготовительной группе дети начинают активнее проявлять интерес к историческим событиям, традициям, особенностям народной культуры. Но они испытывают затруднения в установлении взаимосвязей между явлениями, предметами и событиями. В решении проблемы помогает пособие «Лента времени». Также у них возникают проблемы в составлении описательных рассказов, мы создали универсальное игровое пособие «Часы признаков», с помощью которого учим детей описывать предметы, давать им характеристику. Дополнительно используем схемы и мнемотаблицы, составленные совместно с детьми для обогащения словарного запаса и помощи в составлении разных видов рассказов.

В рамках проектной деятельности мы оформили лэпбуки «Народные промыслы», «Россия – Родина моя!», «Наш город», «Моя семья, ее традиции», в которых собрана полная информация о государственной символике, достопримечательностях страны и города, видах народных промыслов и т.д.

Совместно с детьми и их родителями пополнили среду в группе элементами макета русской избы, куклами-самокрутками, альбомами (костюмы русского народа, рисунки по данной теме и т.д.). Оформили ряд дидактических игр и пособий («Наша Родина», «Народные промыслы», «Колесо времени», «Как жили наши предки» и т.д.). Все созданные нами игры и пособия ориентированы на решение задач по всем направлениям речевого развития, а также на формирование у воспитанников навыков взаимодействия.

Используем разнообразные формы организации работы с дошкольниками, как совместные со взрослым (специально организованные или спонтанные), так и самостоятельные. Так как у детей с тяжелыми нарушениями речи снижена познавательная активность, внимание, то большое внимание мы уделяем интерактивным, проблемно-поисковым, игровым формам работы с детьми. Продумываем приёмы мотивации через вовлечение детей при непосредственном взаимодействии со взрослыми (педагогами и родителями) к созданию и преобразованию предметной среды в группе.

Мы используем в работе традиционные формы: беседы о Родине, о родном городе, о природе, об известных людях страны, области, города, чтение познавательной и художественной литературы на патриотические темы, слушание и заучивание специально подобранных песен и стихов, дидактические игры. В младшем возрасте явно преобладают игровые методы и приемы, они сохраняются на протяжении всего дошкольного детства.

Постепенно внедряем нетрадиционные, интерактивные формы. И на данный момент можем говорить об их эффективности. Например, со старшего дошкольного возраста вводим работу в мини-музее. Так, одна из форм работы – интерактивные экскурсии, проводимые детьми. Это не только развивает связную диалогическую, монологическую речь, но и помогает преодолеть детскую стеснительность. Мы учим детей принципам беседы с детьми и взрослыми, правилам выступления перед публикой, приемам снятия напряжения. На начальном этапе «школы» для застенчивых детей в роли экскурсантов выступают игрушки, куклы, а затем это дети группы, позже экскурсии проводятся для детей из соседних групп, родителей.

В нашем МБДОУ традиционно проводятся мероприятия, способствующие развитию патриотических чувств: осенняя ярмарка, фольклорные праздники – Кузьминки, Масленица, поддерживаются пасхальные традиции. Помогают нам в проведении мероприятий учащиеся и педагоги фольклорного отделения Детской школы искусств № 2.

Видя интерес детей к народным промыслам, – мы организовали детский клуб «Народные промыслы». Одна из его задач – знакомство с различными видами росписей. Воспитанники сами могут выбрать вид росписи, которой хотели бы раскрасить деревянную заготовку. Также самостоятельно придумывают композицию, располагают элементы узора.

Регулярно обновляются выставки по народным промыслам и предметам быта, которые имеют интерактивный характер. Они помогают детям закрепить знания о домашней утвари и предметах быта, полученные ранее. Можно

увидеть и подержать в руках настоящие экспонаты, рассмотреть узоры, попробовать пронести чугунок ухватом, погладить пеленку с помощью скалки и рубеля. Все это дает возможность прочувствовать атмосферу народного быта, которая современному городскому ребенку не доступна.

Считаем, что это способствует формированию устойчивого интереса у детей, помогает раскрыть интеллектуальные, коммуникативные и творческие способности дошкольников.

Вовлечение семей воспитанников идет практически с первых дней поступления малышей в детский сад. В группах раннего и младшего возраста родители показывают спектакли по русским народным сказкам; со средней группы принимают участие в проведении тематических досугов и праздников с элементами фольклорных традиций. В группах старшего дошкольного возраста три раза в год проходит музыкально-литературная гостиная, которая обязательно включает в себя народные песни, игры и пляски. Появляются традиции группы, так, одной из традиций нашей группы стала акция «Маршрут выходного дня». Родители вначале выступали только в роли сопровождающих. Сейчас они сами предлагают интересные экскурсии, помогают в их подготовке и проведении. Родители и дети участвуют в конкурсах детского и семейного творчества духовно-нравственной и патриотической направленности.

С помощью педагогов, родителей и в самостоятельной деятельности ребенок с ТНР учится познавать окружающий мир, играть, рисовать, общаться с окружающими. Он приобретает культурные умения и постепенно овладевает культурными практиками.

#### Литература

1. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. Коррекция нарушений речи. Программы для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида. – М.: Просвещение, 2010. – 272 с.
2. Князева О.Л., Маханёва М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. – СПб.: Детство-Пресс, 1998.
3. Рыжова Н.А., Логинова Л.В. Мини-музей в детском саду. – М.: Линка-Пресс. – 2008. – 256 с.

#### **FEATURES OF THE FORMATION OF IDEAS ABOUT TRADITIONS AND SOCIO-CULTURAL VALUES OF THE SMALL MOTHERLAND AND FATHERLAND IN PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

*G.N. Deich, N.V. Guseva*

*This article reveals the problem of the formation of ideas about traditions and socio-cultural values of the small motherland and fatherland among preschoolers with severe speech underdevelopment, their features. It tells about the development of interest in folk traditions, subjects of Russian everyday life among preschoolers with TNR. The results of the study of moral and patriotic education of children with TNR are presented.*

*Keywords: severe speech underdevelopment; moral and patriotic education; subjects of Russian everyday life; diagnostics; preschoolers.*



## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*И.В. Юденкова<sup>1</sup>, Т.С. Гусихина<sup>2</sup>*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

<sup>1</sup>к.п.н., доцент; e-mail: yudenkova\_irinka@mail.ru

<sup>2</sup>магистрант; e-mail: utsi\_82@mail.ru

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В данной статье раскрывается проблема развития связной речи старших дошкольников с ЗПР, их особенности. Представлены результаты исследования особенностей связной речи детей с ЗПР, описан диагностический инструментарий.*

*Ключевые слова: задержка психического развития; связная речь; диагностика; дошкольники.*

Анализ современной ситуации показывает прогрессирующее ухудшение психофизического развития детей. Особое опасение у педагогов, врачей вызывает увеличение количества детей с задержкой психического развития. У них выделяют особенности развития в разных сферах, но в этой статье речь пойдет об особенностях речевого развития.

Связное речевое высказывание является важным стимулом и показателем развития подрастающей личности. Оно служит основным средством коммуникации людей. Мыслительный процесс, а именно анализ, сравнение, синтез, обобщение, абстракция, поддаются развитию и совершенствованию в процессе полного овладения речью. Связная речь ребёнка является также показателем социальной среды, в которой он растёт.

С каждым годом количество детей с задержкой психического развития увеличивается в связи с качественным диагностированием, дети с данным нарушением могут получать образование и воспитание как в общеобразовательных учреждениях, так и в группах комбинированной и компенсированной направленности. Отклонения в формировании связной речи рассматриваются как нарушения развития, которые проходят в совокупности со строением высших психических функций. Правильное понимание первопричин задержки психического развития, разнообразных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специализированные дошкольные учреждения и учреждения общеразвивающей направленности, а также для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и предупреждения возможных отклонений в школьном обучении.

Понятие «задержка психического развития» характеризует тех детей, у которых присутствуют органические повреждения или недостаточное функционирование центральной нервной системы. Таким детям присуще недоразвитие познавательной деятельности. Данный термин был изначально предложен Г.Е. Сухаревой.

Формирование у детей с задержкой психического развития доступных базовых навыков коммуникации для успешной социализации в обществе является приоритетом в процессе их обучения. Одним из основных средств коммуникации и социализации данных детей является связная речь, она реализуется с помощью комплекса коммуникативных и когнитивных процессов вербального и невербального характера в речевой коммуникации, в которой участвует говорящий с учетом интересов слушателей и условий общения.

Связная речь является отличительной составляющей речевого развития и онтогенеза ребенка в целом, показывает мыслительную деятельность ребенка, его умение мыслить, воспринимать и адекватно выражать поступающую информацию с помощью речи, уровень ее сформированности является одним из важных критериев готовности к школьному обучению.

Необходимость специальной работы по развитию связной речи у детей с задержкой психического развития отмечают Р.И. Лалаева, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, Л.В. Яссман и др. При этом подчеркивается значимость проведения работы в указанном направлении путем уточнения, упорядочения и расширения запаса морфологических моделей в их синтаксических связях [2].

Актуальность исследования обусловлена тем, что именно в старшем дошкольном возрасте отличительность связной речи дошкольников с задержкой психического развития закрепляются у них в качестве устойчивого новообразования.

Для оказания помощи ребенку, коррекции развития связной речи целесообразно первоначально провести диагностику уровня ее особенностей и возможностей. В процессе проведения нашего исследования мы использовали картинный материал, предлагаемый Т.Б. Филичевой, Т.А. Ткаченко, А.В. Соболевой [3].

И.Д. Коненкова предлагает обследовать связную речевую деятельность детей с соблюдением определенной последовательности и включать анализ основных составляющих речевой системы компонентов. В своих пособиях она описывает задания, к каждому из них дает подробную инструкцию и предлагает показывать детям предположительный итог по результату дальнейшего высказывания и шаблон, который обеспечит ориентир речевой деятельности, что и является важным для детей с задержкой психического развития [1].

При возникновении затруднений у ребенка, педагог должен оказывать стимулирующую помощь в виде уточняющих или мотивирующих вопросов, дублирования правил, разбора образца и контекстных подсказок.

В основу констатирующего эксперимента вошли методики, разработанные И.Д. Коненковой для детей с задержкой психического развития. Реализация предложенных материалов осуществлялась с опорой на исследовательские работы Р.И. Лалаевой, Г.А. Волковой, Н.А. Цыпиной.

В процессе проведения исследования мы опирались на сформированность у дошкольников с ЗПР таких умений, как умения строить связное речевое высказывание; цельно излагать составленный рассказ, грамматически правильно излагать мысли.

Для изучения первого критерия мы использовали методику «Пересказ адаптированного текста повествовательного характера», автор И.Д. Коненкова. Работа проводилась индивидуально с каждым ребенком. После знакомства с текстом «Галка и голуби» было предложено его пересказать. Текст читался медленно, с разбором каждого предложения.

Результаты исследования умения строить связное речевое высказывание детей с ЗПР представлены на диаграмме (рис.1).

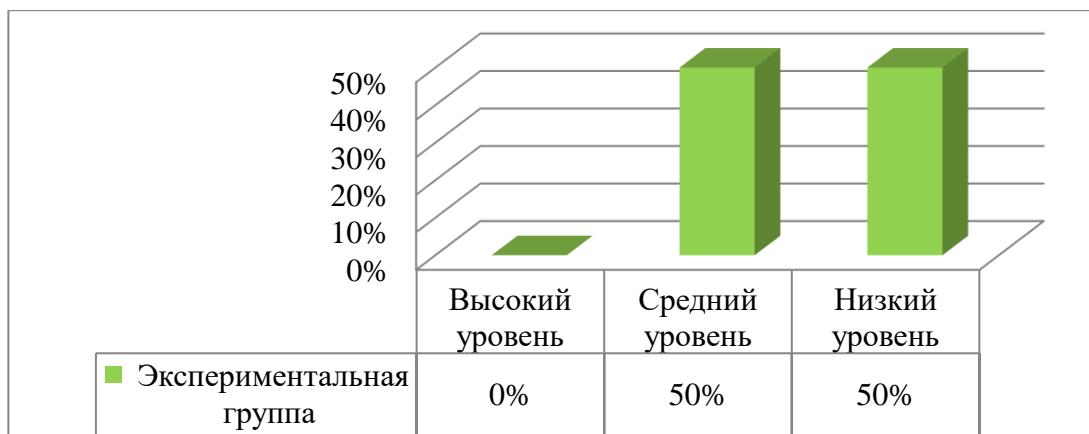


Рис. 1. Уровень сформированности связного речевого высказывания у старших дошкольников с ЗПР

Для изучения второго критерия мы использовали методику «Составление рассказа по серии сюжетных картинок», автор И.Д. Коненкова.

Детям предлагалось разложить по порядку серию из трех картинок и составить по ней рассказ. На первой картинке нарисована большая ель с дуплом, в котором живет белка. На второй картинке изображен мальчик, который в лесу ловит белку. На третьей картинке представлена клетка с белкой.

Результаты исследования умения цельного изложения связной речи детей с ЗПР представлены на диаграмме (рис. 2).

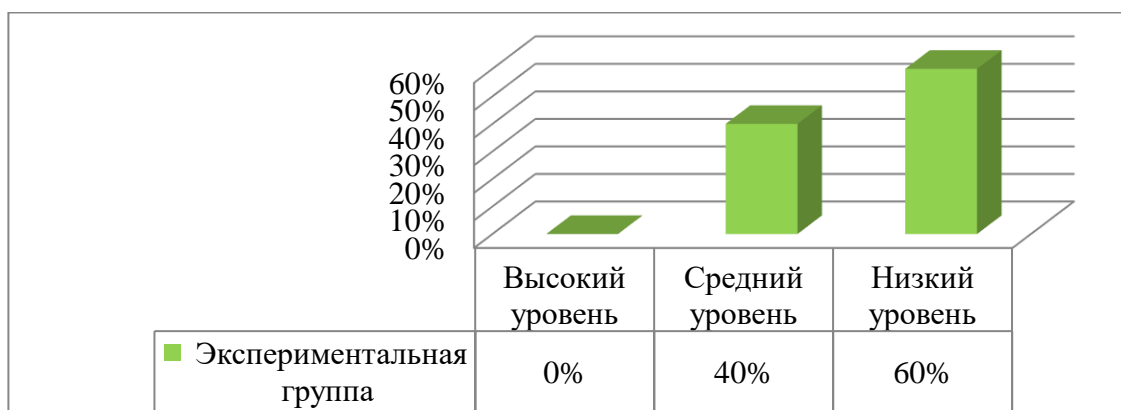


Рис. 2. Уровень сформированности цельного изложения связной речи у старших дошкольников с ЗПР

Для изучения третьего критерия мы использовали методику «Составление рассказа по сюжетной картинке», автор И.Д. Коненкова.

Детям было предложено внимательно рассмотреть картинку и по ней составить рассказ.

На картинке были изображены забавы детей в летнее время. По центру на дальнем плане лесная опушка, на которой два мальчика пускают кораблики по ручейку наперегонки. Мальчики очень увлечены тем, чей кораблик доберется быстрее, и бегут за ними по краю ручья. У одного из мальчиков кораблик наткнулся на ветку, которая лежала в воде, и застрял. Мальчик наклоняется и освобождает свой кораблик, для того чтобы тот поплыл дальше. На переднем плане изображенной картинке – еще двое детей, девочка с игрушкой в руках и мальчик с велосипедом, которые внимательно наблюдают как мальчики соревнуются, и болеют за них.

Результаты исследования умения грамматически правильно излагать мысли детей с ЗПР представлены на диаграмме (рис.3).

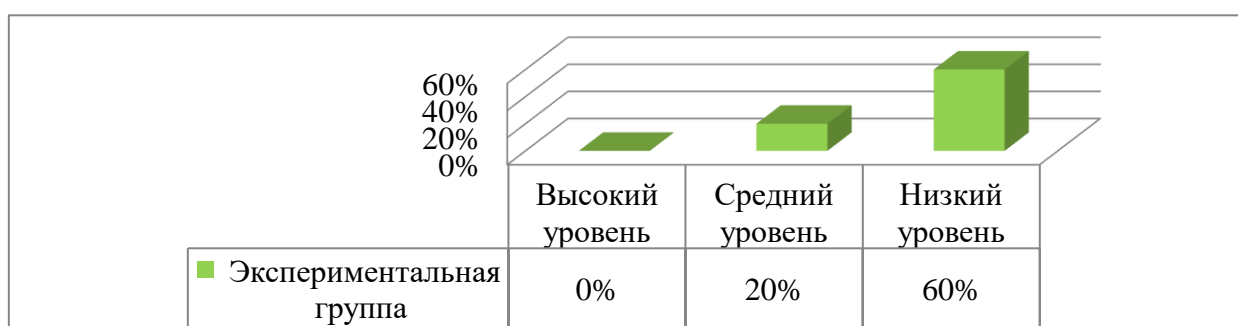


Рис. 3. Уровень сформированности умений грамматически правильной связной речи у старших дошкольников с ЗПР

Результаты исследования уровня сформированности связности речи детей с ЗПР представлены на диаграмме (рис.4).

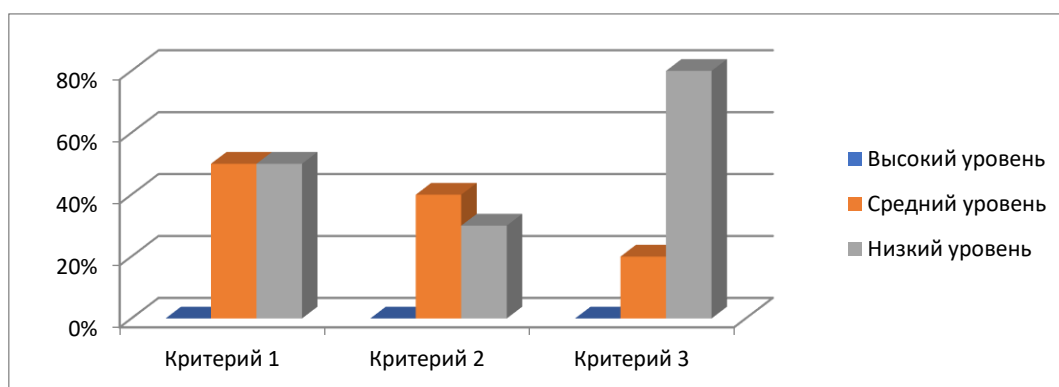


Рис. 4. Уровень сформированности связной речи у старших дошкольников с ЗПР

Исходя из получившейся диаграммы, можно с уверенностью сказать следующее. По первому критерию – у 50% детей с задержкой психического развития наблюдался средний уровень развития связной речи. Они неточно описали ситуацию, пропускали отдельные смысловые звенья. Главную мысль текста поняли недостаточно глубоко и точно, отмечались искажения смысла истории

даже после наводящих вопросов. У детей данного уровня присутствовали фрагментарность и стереотипность при оформлении текста, простое перечисление деталей, неоднократные повторы слов и грамматических конструкций; отмечались бедность словарного запаса существительных и глаголов, множественные аграмматизмы, соскальзывания на побочные темы, многочисленные паузы.

Дошкольники данного уровня не в состоянии связно построить текст, оформить грамматически и лексически свои высказывания.

У 50% испытуемых отмечался низкий уровень развития связной речи. При выполнении задания дети с задержкой психического развития допускали множество ошибок в лексическо-грамматическом оформлении высказывания, постоянно отвлекались, задавали вопросы, путались. У них отсутствовало желание выполнять данное задание. Дети долго не могли сориентироваться, с чего начать свой пересказ. Смысловая адекватность не развита.

На высоком уровне не оказалось ни одного ребенка.

По второму критерию данные показывают, что у 40% детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития выявлен средний уровень. Дети этого уровня серию картинок разложили, не соблюдая последовательности. Они сначала с интересом приступали к выполнению задания, но интерес сменялся быстрым угасанием. В ходе выполнения задания уставали и отвлекались на деятельность другого характера. Слова и предложения дошкольников с задержкой психического развития не соответствовали содержанию сюжета картинок. В сюжете почти отсутствовала главная мысль рассказа – сюжетная линия. В основном их рассказы ограничивались перечислением действий персонажей (тот мальчик один стоит, а тот ловит, третий смотрит и т.д.), даже с помощью педагога рассказы были составлены некачественно. В основном, ребята не понимали перспективы сюжета картинок, пространственно-временные отношения не передавались, связи между персонажами и предметами не улавливались. Узкое восприятие у дошкольников с задержкой психического развития мешало им выделить главную мысль и уточнить смысл сюжета картинок «Вот белка. Орешки. Мальчик играет с белкой. Белка в клетке». Рассказы излишне усложнялись деталями, не несущими смысловую целостность для сюжета.

На низком уровне развития связной речи находились 60% дошкольников с задержкой психического развития. Разложить картинки в соответствии с сюжетной линией не смогли. В их рассказах отмечалось выпадение смысловой целостности звеньев. Дети существенно искажали смысл. Они просто перечисляли увиденное на них «мальчик», «белка», «клетка», не давая адекватной интерпретации, не отражая взаимоотношения персонажей и их эмоциональные состояния. Причинно-следственные связи и отношения в их рассказах практически не передавались. Дети данного уровня допускали множественные аграмматизмы, неадекватно использовали лексические средства.

По третьему критерию средний уровень выявлен у 20% детей с задержкой психического развития. Испытуемые составляли рассказы при эпизодически оказываемой стимулирующей помощи и при помощи уточняющих вопросов

педагога. Основной сюжет картинки передавался детьми неполными фрагментами. Вместе с тем персонажи и их взаимодействие описывались перечислением, описывался передний план картинки, но причинно-следственные связи отсутствовали, наблюдались лишние добавления, фантазии, не связанные с картинкой. В лексическом составе преобладали существительные и глаголы, использовались простые распространенные и нераспространенные предложения. Рассказ Виталия Ю.: «Мальчики играют. Один мальчик стоит, не бегают, другой сидит, отстал. А другой мальчик играть хочет. Когда они вынесли кораблики и другие дети тоже хотят... Делать корабли мальчики не могли. Девочка тоже стоит там. Мальчик». Рассказ Юры С.: «Это мальчики. Вчера мальчики на реку пришли. Они катали кораблики перегонки... (присутствует пауза) Девочки не бегут, играют. У одного влисапед, а у другого мишка. Все мальчики бегают по берегу. А девочки не бегают. Дальше не знаю».

У 80% дошкольников с задержкой психического развития наблюдался низкий уровень развития грамматического оформления связной речи. Испытуемые составили рассказы, в которых при постоянной помощи в виде наводящих вопросов присутствовало перечисление некоторых персонажей и предметов.

Также было отмечено добавление в рассказ данных постороннего характера, которые возникали по случайной ассоциации. Причинно-следственные связи и отношения-действия между предметами и персонажами терялись. Рассказ носил хаотичный характер – мысли перескакивали от одной к другой. В лексических выражениях преобладали грамматически не оформленные несогласованные слова. Характер предложений был простым и нераспространенным. Анализ рассказов, составленных по сюжетной картинке, показал, что дети с задержкой психического развития имеют трудности в грамматическом оформлении связного высказывания, в восприятии сюжета картинки и в составлении рассказа по ней. В их результатах проявились особенности, связанные как с нарушением логического мышления, так и с речевой недостаточностью.

Подводя итоги исследования и проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что нарушения связной речи у детей с ЗПР проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной и умственной деятельности и обусловлены особенностями их психофизического развития. Следовательно, специфика коррекционной работы с данной категорией детей должна не только определяться особенностями нарушений связной речи, но и быть связана с развитием познавательных и мыслительных процессов. Без оказания своевременной коррекционной-педагогической помощи этим детям их дефекты становятся более выраженными, затрудняют психо-речевое развитие ребёнка.

### Литература

1. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития: материал для логопедов, дефектологов, психологов. – М.: ГНОМ и Д, 2009. – 80 с.
2. Соболева А.В., Сингаевская О.В. Развитие связной речи дошкольников // Логопедия. – 2011. – № 2. – С. 26–30.
3. Ткаченко Т.А. Большая книга заданий и упражнений на развитие связной речи малыша. – М.: Эксмо, 2006. – 78 с.

## FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

*I.V. Yudenkova, T.S. Gushikhina*

*This article reveals the problem of the development of coherent speech of older preschoolers with ZPR, their features. The results of a study of the features of coherent speech of children with ASD are presented, diagnostic tools are described.*

*Keywords: mental retardation; coherent speech; diagnostics; preschoolers.*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Е.Ю. Безбородова*

<sup>1</sup>Мордовский государственный педагогический  
университет им. М.Е. Евсевьева  
магистрант; e-mail: ekaterina.bezborodova2000@yandex.ru  
Россия, Республика Мордовия, г. Саранск

*В статье рассмотрены теоретические аспекты формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.*

*Ключевые слова: связная речь, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.*

Достаточный уровень развития связной речи – одно из важнейших условий успешности обучения будущего первоклассника в школе. Только обладая хорошо развитой связной речью, ребенок сможет давать развернутые ответы на вопросы педагога, осваивая образовательную программу, последовательно и полно излагать собственные суждения, пересказывать содержание текстов из учебников, художественных произведений.

Согласно многочисленным исследованиям ученых в области логопедии, сформированная связанная речь является фундаментом всего дальнейшего образования ребенка. Предпосылками к овладению связной речью являются не только высокий уровень развития лексического и грамматического строя речи, но и сформированные психологические процессы, такие как память, внимание, мышление и воображение. Как пишет Т.Б. Филичева, связная речь – это логически организованная речь, которая представляет единое целое, систему и обладает относительной самостоятельностью, законченностью [3].

Основное назначение связной речи – это ее коммуникативная функция. Она осуществляется в двух основных видах – диалоге и монологе, и каждый из них имеет свои особенности, которые определяют вид методики их развития.

Диалог является одной из форм речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику. Диалог состоит из реплик, речевых реакций. Данная форма речи опирается на знание того, о чем идет речь. В диалогической речи допускаются жесты, интонационные компоненты. Коммуникативной целью монологической речи является сообщение о фактах окружающей действительности. Особенность данной формы речи – заранее продуманное содержание.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом к усвоению речи. Если определенный уровень овладения родным языком не достигнут к 5-6 годам, то в дальнейшем это отразится на других возрастных этапах. У детей дошкольного возраста продолжается совершенствование всех сторон речи ребенка. Появляется четкое произношение, сформированные фразы, точные высказывания. Дошкольники не только отличают существенные признаки в предметах и явлениях, но и начинают определять причинно-следственные отношения среди них, кратковременные и прочие взаимоотношения. Обладая довольно сформулированным активным разговором, дети стремятся рассказать и отвечать на вопросы для того, чтобы находящимся вокруг него слушателям было понятно, что он хочет сказать. В то же время с формированием самокритичного отношения к собственному высказыванию у детей возникает и критичный подход в речи сверстников.

Обучению детей рассказыванию предшествует подготовительная работа, цель которой – достижение уровня речевого и языкового развития, необходимого для составления разных видов развернутых высказываний. Согласно материалам исследования А.Н. Гвоздева, ребенок к шести годам должен овладеть всей системой родного языка:

- связная речь;
- последовательное изложение мыслей;
- выстраивание распространенных предложений;
- пересказ стихотворений, сказок, рассказов;
- правильное звукопроизношение;
- воспроизведение слов со сложной слоговой структурой;
- широкий пассивный и активный словаря.

Основной контингент детей в логопедической группе дошкольной образовательной организации – дети с общим недоразвитием речи.

Как пишет Р.Е. Левина, под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [2].

У детей данной категории отмечаются трудности в формировании связного высказывания. По данным научных исследований, у детей с этой речевой патологией снижены такие когнитивные функции, как память, воображение, внимание.

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием речевых средств общения в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована. Дети 5–6 лет, а иногда и старше имеют бедный активный словарь, который в основном состоит из звукоподражаний и звуковых комплексов. Эти звуковые комплексы, сопровождаемые жестами, образованы самими детьми и непонятны для окружающих. Пассивный словарь детей, находящихся на первом уровне речевого развития,



значительно шире активного. Это создает впечатление, что дети все понимают, но сами сказать ничего не могут.

На втором уровне речевого развития речевые возможности детей значительно возрастают. Такие дети общаются теперь не только с помощью жестов, но и посредством достаточно постоянных, хотя и очень искаженных в фонетическом и грамматическом отношении речевых средств. У таких детей словарный запас довольно разнообразный, в нем четко различаются слова, обозначающие предметы, действия, а нередко и качества. На этом уровне дети уже могут пользоваться личными местоимениями, редко предложениями и союзами. Но по-прежнему отмечается незнание многих слов, неправильное произношение звуков, нарушение структуры слова, аграмматизм, хотя смысл рассказанного понять можно даже вне наглядной ситуации [2].

На третьем уровне речевого развития речь детей уже развернутая, ярко выраженных лексико-грамматических и фонетических отклонений нет. На данном уровне отчетливо выражены нарушения письменной речи. В устной речи дошкольников, имеющих третий уровень недоразвития речи, наблюдаются отдельные аграмматизмы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки у таких детей не такие разнообразные, чем у детей, находящихся на более низком уровне развития речи [5].

Также отмечаются ошибки в словоизменении, а именно: смешение и замена окончаний. Вследствие этого нарушается синтаксическая связь между словами в предложении. У детей на данном уровне речевого развития дефекты звукопроизношения незначительны, отмечаются лишь затруднения в различении фонем.

При анализе научной литературы можно отметить, что дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают трудности в определении логической последовательности событий, в подборе слов для построения высказывания, самостоятельного изложения мыслей. Исследования ученых позволяют сделать вывод, что связная речь детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации. Дети данной категории не могут последовательно и связно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в упрощенном виде и ограниченном объеме [5].

В своих высказываниях дошкольники с общим недоразвитием речи используют простые фразы, нераспространенные предложения. При этом отмечаются ошибки в согласовании слов, при употреблении предлогов.

У детей с данной речевой патологией возникают трудности с пересказом: они не могут логически правильно воспроизвести события, на низком уровне доступен пересказ текста описания. Ребенок с общим недоразвитием речи испытывает трудности при описании предметов, они заменяют рассказ-описание перечислением признаков и отдельных частей признаков предмета. Таким образом, дети нарушают последовательность и связность высказываний, не могут завершить начатое и возвращаются к высказываниям, которые говорили ранее.

Т.Б. Филичева отмечает, что в устном речевом общении дети с общим недоразвитием стараются не использовать трудные для них слова и выражения. Если создать для детей условия, когда оказывается необходимым использование тех или иных слов, то сразу заметны пробелы в речевом развитии. Инициаторами общения такие дети бывают очень редко. Они не обращаются с вопросами к взрослым, игровые ситуации не сопровождаются рассказом [2].

Несформированность связной речи детей с общим недоразвитием речи отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности. Поэтому специальные поиски методических путей и средств формирования связной речи имеют значение для всего процесса обучения и воспитания [6].

В дошкольной образовательной организации работа по развитию связной речи традиционно осуществляется через проведение игр, режимных моментов, наблюдений за окружающим. Мероприятия, проводимые логопедом и воспитателями, включают целенаправленное формирование лексического и грамматического строя речи, развитие фразовой речи, навыков речевого общения и обучение рассказыванию, исправление имеющихся недостатков. К наиболее практикуемым методам формирования связной речи относят обучение рассказыванию о событиях, предметах, по картинкам.

Проанализировав труды Л.Н. Ефименковой, можно выделить приемы и этапы коррекционной работы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Она разделяет весь коррекционный процесс на три этапа:

- на первом этапе основной задачей является расширение активного словарного запаса ребенка;
- на втором этапе начинается подготовка к овладению фразовой речи;
- на третьем этапе проводится работа по формированию связной речи.

Л.Н. Ефименкова в методических пособиях по формированию связной речи – у детей с речевой патологией сначала описывает коррекционную работу по развитию подробного пересказа, а затем выборочного и творческого. Автор уделяет особое внимание анализу текста, который предшествует пересказу. После того как у ребенка с нарушением речи сформировался навык пересказа, педагог переходит к обучению составлению рассказа, опираясь на личный опыт дошкольника [2].

В.П. Глухов в своих исследованиях отмечает, что формирование связной речи – длительный процесс, включающий в себя:

- работу по расширению словарного запаса;
- формированию грамматической стороны речи;
- формированию и развитию фразовой речи.

Данная работа проходит с учетом особенностей ребенка с использованием наглядного материала [1].

В работе по формированию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи Т.А. Ткаченко предлагает использовать наглядный материал и моделирование плана высказывания. Как правило, все упражнения располагаются от простого к сложному с постепенным убыванием наглядности [4].

Обучение рассказыванию по картинам занимает важное место в общей коррекционной работе по развитию связной, грамматически правильной речи детей с общим недоразвитием речи. Методика обучения строится с учетом отмечаемых у таких детей речевых нарушений и особенностей психического и познавательного развития. Это касается проведения специальной подготовительной работы, отбора и последовательности использования картинного материала, структуры занятий и приемов коррекционной работы. Уделяется внимание приемам, направленным на развитие внимания, зрительного и слухового восприятия, логического мышления.

В целях формирования связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи рекомендуется проведение следующих видов занятий с картинным материалом:

- составление рассказов по сюжетным многофигурным картинам с изображением нескольких групп действующих лиц или нескольких сценок в пределах общего, хорошо знакомого им сюжета;
- составление небольших рассказов-описаний по сюжетным картинам, в которых на первый план выступает изображение места действия, предметов, события, определяющих тематику картин;
- рассказывание по сериям сюжетных картинок, достаточно подробно изображающих развитие сюжетного действия;
- обучение рассказыванию по отдельной сюжетной картине с придумыванием детьми предшествующих и последующих событий (по опорным вопросам);
- описание пейзажной картины.

При формировании связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи рекомендуется использовать следующие виды заданий с использованием наглядности:

- составление рассказов по сюжетным картинкам, по серии картинок;
- составление рассказов по картинкам с определенным местом и действием предметов, которые определяют тематику картины;
- обучение рассказыванию по картинкам и опорным вопросам с целью придумывания предшествующих и последующих событий.

Особое место в развитии ребенка дошкольного возраста занимает дидактическая игра, которая имеет большое значение для воспитания в целом. Она способствует развитию не только детской речи, но и улучшению внимания, памяти, наблюдательности и мышления. Игра и язык тесно взаимосвязаны.

Игра развивает язык, а язык организует игру. Основная цель дидактических игр – развитие ребенка, коррекция того, что ему присуще и проявляется в нем, вывод ребенка на творческое, экспериментальное поведение.

Работа по формированию связной речи планируется в нескольких направлениях:

- актуализация и обогащение опыта, развитие познавательного отношения к эмоциональным проявлениям других людей;

- расширение и обогащение словарного запаса старших дошкольников с общим недоразвитием на лексические темы;
- развитие грамматического строя речи.

В развитии речи дидактическая игра способствует пополнению и активизации словаря, формированию правильного звукового произношения, развитию связной речи, формированию умения правильно выражать свои мысли. Также необходимо в процессе лексико-грамматических игр постараться пополнить словарный запас детей синонимами. А благодаря игровой форме процесс обучения происходит доступно и интересно для детей дошкольного возраста.

Таким образом, можно утверждать, что в настоящее время проблема развития связной речи является значимой, так как от сформированности связной речи зависит полнота познания окружающего мира, становление сознания, успешность обучения в школе и развитие личности в целом. Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание. Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Индивидуальные особенности дошкольника с общим недоразвитием речи, характер речевого нарушения, выявление достоинств каждого из методов и приемов формирования связной речи должно ориентировать учителя-логопеда в выборе именно того метода и приема, который поможет полноценно сформировать связную речь. Выбор формы работы по формированию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи также зависит от механизма нарушения, его симптоматики, структуры дефекта, психологических особенностей ребенка.

#### **Литература**

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: Аркти, 2004. – 168 с.
2. Основы логопедии: учебное пособие / Т.Б. Филичева [и др.]. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
3. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи: Книга для логопеда. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.
4. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4–6 лет. М.: Ювента, 2007. – 64 с.
5. Гербова В. Развитие речи в детском саду 5–6 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 144 с.

#### **THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF COHERENT SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

*E. Yu. Bezborodova*

*The article discusses the theoretical aspects of the formation of coherent speech preschoolers with general speech underdevelopment.*

*Keywords: coherent speech, preschool age, general underdevelopment of speech.*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Т.О. Николаева<sup>1</sup>, И.В. Юденкова<sup>2</sup>*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

<sup>1</sup>студент; e-mail: tatn1kolaewa@yandex.ru; <sup>2</sup>к.п.н., доцент; e-mail: irinaud@arz.unn.ru  
Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье рассматриваются педагогические условия развития словаря у старших дошкольников с ОНР; подробно рассмотрена специфика осуществления выделенных педагогических условий в группе компенсирующей направленности; выделена специфика данной нозологической группы.*

*Ключевые слова: словарь; педагогические условия; старший дошкольный возраст; речевое развитие; общее недоразвитие речи.*

С каждым годом происходит рост количества детей, имеющих те или иные отклонения в психофизическом развитии и, как следствие, особые образовательные потребности. Одну из таких групп составляют дети с общим недоразвитием речи (ОНР).

Раньше эти дети обучались и воспитывались в системе специального образования, которая была представлена дошкольными учреждениями комбинированной и компенсирующей направленности. Сегодня они все чаще посещают дошкольные общеобразовательные учреждения по месту жительства, то есть эти дети могут прибывать как в группах общей направленности, так и в группах компенсирующей направленности.

В дошкольном общеобразовательном учреждении вся работа с этими детьми сводится к тому, чтобы они в дальнейшем могли получать образование в обычной школе.

У таких детей есть свои специфические особенности, в связи с этим дети с ОНР имеют нарушения не только в речевом развитии, у них затрагиваются все сферы развития, это нарушения в познавательной деятельности, снижен фактор запоминания информации, нарушена логическая и смысловая связь. Дети с ОНР с трудом осваивают мыслительные операции, происходит типизация игровой деятельности, дети с такими нарушениями не могут полностью проигрывать сюжет и играют лишь в примитивные и более простые варианты игры.

Н.М. Назарова описывает основные признаки недоразвития речи, характерные для данной категории детей: затянутый темп в сфере речевого развития; ограниченный словарный запас; нарушение в формировании грамматического строя; нарушение в звукопроизношении; нарушение фонематического восприятия [3]. Как отмечает исследователь, у таких детей сохранен слух и удовлетворенное понимание обращенной речи.

К особенностям развития словаря у дошкольников с ОНР можно отнести неточное употребление слов, полное непонимание или частичное знание и употребление ряда слов, неправильное применение видовых и родовых понятий,

замена сложных звуков более простыми, неточность употребления в речи слов и словосочетаний по смысловому значению, нет системной лексики, ребенок с ОНР испытывает сложности в словообразовании и словоизменении, практически не использует в своей речи синонимов и антонимов.

Изучением проблемы развития словарного запаса дошкольников занимались такие отечественные учёные, как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин. Исследованием данного вопроса у дошкольников с ОНР занимались Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Р.Е. Левина, Нищева Н.В. и др. Данные авторы отмечают наличие нарушений во всех аспектах речи детей.

В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина в своих работах отмечают, что «у данной группы детей страдает также и словарный запас, поскольку у детей с общим недоразвитием речи он отстает от возрастной нормы по двум показателям: количественному и качественному».

Проблема развития словаря занимает важное место в развитии речи ребёнка. Актуальность данной проблемы непосредственно затрагивает сферу дошкольного образования, поскольку развитие словаря дошкольника является приоритетным направлением в развитии речи. Давайте обратимся к рассмотрению понятия «словарь».

По мнению Селиверстова В.И., «словарь – это лексика, словарный запас языка, диалекта какой-либо социальной группы, словарный запас отдельного человека» [1]. В словаре А.П. Евгеньевой понятие «словарь» определяется как совокупность слов, используемых в чьей-либо речи [2].

По мнению Нищевой Н.В., развитие словаря у старших дошкольников будет проходить более благоприятно при создании конкретных педагогических условий. Что же понимают под «педагогическими условиями»? По мнению Шалина М.И., «педагогические условия – это совокупность внешних факторов (обстоятельств, обстановки) с единством внутренних сущностей и явлений». Одним из таких условий является совместная работа всех специалистов ДОУ с логопедом в одной лексической теме. Логопед является тем специалистом, который координирует деятельность всех участников образовательного процесса в работе с ребенком с ОНР. Особенностью группы компенсирующей направленности является то, что на изучение темы дается неделя (лексическая неделя), где в рамках различных образовательных областей у детей активизируется, обогащается и закрепляется словарь.

Все занятия, которые проводит воспитатель, учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель и инструктор по физической культуре, основываются на одной теме. Так, на занятиях по физической культуре используется комплекс ОРУ на лексическую тему и даже названия упражнений сохраняют тематику. Отличительной особенностью является то, что на занятиях по физкультуре проводятся игры с речевыми упражнениями, в ходе которых дети закрепляют слова и выражения после занятий. Занятия с музыкальным руководителем тоже имеют свою специфику, в рамках своих занятий в работе с этой

категорией детей он использует логоритмику. Здесь же дети под музыку выполняют движения с речевым сопровождением. Воспитатель, организуя образовательную деятельность с детьми, проводит физкультминутки и пальчиковую гимнастику в соответствии с темой недели.

Вторым условием является использование различных методов, форм и средств работы с детьми с ОНР. К ним относят: наблюдение, целевые прогулки, рассматривание картин и игрушек, чтение художественной литературы, просмотр видеороликов и мультфильмов, дидактические игры, речевые упражнения, подражание речи взрослого. Большое значение отводится работе воспитателя с ребенком перед зеркалом. Это способствует проработке западающих слов у детей с ОНР. Кроме этого воспитатель реализует работу с ребенком в специальной методической тетради, в которой разработаны карточки – фото на определенный звук. С ребенком повторяются слова до тех пор, пока воспитатель не услышит правильное и четкое произношение. Как только ребенок ответил правильно, воспитатель может достать поощрительные «камушки», которыми ребенок закрывает пройденную картинку. Например, у ребенка западает в произношении звук Р, воспитатель с помощью зеркала проводит артикуляционную гимнастику, где четко видно положение языка во время произношения. Используется речевая разминка, состоящая из простых слогов (-АТР-, -ОТР-, -УТР-, -ЫТР-, -ИТР-, -ТРА-, -ТРО-, -ТРУ-, -ТРЫ- и т.д.), после чего воспитатель достает тетрадь, которая есть у каждого ребенка, и проговариваются слова со звуком Р – «тручень», «трон», «трость» и т.д.).

Работа на занятии с детьми с ОНР не может проходить без доброжелательной обстановки в детском коллективе. На каждом занятии создается атмосфера, в которой приятно и комфортно как ребенку, так и воспитателю. Для этого можно использовать утренний и вечерний круг. Утренний круг проводится с детьми перед занятием, педагог настраивает детей на предстоящую деятельность, а вечерний круг позволяет повторить с детьми пройденный материал, похвалить их за активное участие.

Еще одним условием является взаимодействие специалистов ДОО с родителями воспитанников. Благодаря совместной работе ребенка и родителя происходит закрепление полученных знаний и навыков на занятии. Реализуя данное условие целесообразно повышать компетентность родителей в вопросах воспитания и обучения детей с ОНР. Для этого можно использовать такие формы работы, как родительские собрания, групповые консультации, мастер-классы по темам: «Готовность ребенка с ОНР к школе», «Обучение детей с ОНР грамоте и счету», «Особенности ребенка с ОНР».

Особенностью группы компенсирующей направленности для детей с ОНР является развивающая предметно-пространственная среда, поскольку она помогает ребенку с речевыми нарушениями улучшить свои речевые навыки.

По мнению Нищевой Н.В., предметно-пространственная развивающая среда (РППС) в группе обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства и материалов, которыми окружен ребенок. Все оборудование и материалы, инвентарь должны быть в соответствии с

особенностями и потребностями каждого ребенка в группе детского сада. Все это создается для охраны и укрепления здоровья, учета индивидуальных и возрастных образовательных потребностей, а также непосредственно для коррекции недостатков развития [4].

Помимо этого, РППС группы оснащена дидактическими играми и пособиями Нищевой Н.В. «Играйка», «Собирайка». Дети в любое свободное время могут поиграть с карточками и игровыми полями. Стоит отметить многовариативность данных игр, ребенок может выбрать понравившуюся и среди детей, как правило, нет споров, во что поиграть.

Также в планировке группового помещения есть особенность в оформлении шкафчиков для одежды и личных вещей детей. Каждый ящик имеет свою картинку, индивидуальную для каждого ребенка, а также имя каждого ребенка написано по слогам.

Из вышесказанного следует, что работа с детьми с общим недоразвитием речи должна носить комплексный характер и реализовываться в специально организованных педагогических условиях. Только благодаря этому можно значительно уменьшить или сгладить речевые нарушения у детей и подготовить их к обучению в общеобразовательной школе.

#### Литература

1. Агранович З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. – СПб.: 2001. – С.117.
2. Евгеньева А.П. Словарь русского языка. В 4 томах. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/433772/> (19)
3. Назарова Н.М. Специальная педагогика: учебное пособие / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.
4. Нищева Н.В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. – Изд. 3-е, перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО. – СПб.: Детство-Пресс, 2016. – 240 с.

#### **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF VOCABULARY DEVELOPMENT IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

*T.O. Nikolaeva, I.V. Yudenkova*

*The article deals with the pedagogical conditions of vocabulary development in older preschoolers with ONR; the specifics of the implementation of the selected pedagogical conditions in the compensatory orientation group are considered in detail; the specifics of this nosological group are highlighted.*

*Keywords: dictionary; pedagogical conditions; senior preschool age; speech development; general underdevelopment of speech.*



# ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Семёнова Е.А.<sup>1</sup>, Лёвкина Е.В.<sup>2</sup>*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

<sup>1</sup>студент; e-mail: belizelis6@mail.ru

<sup>2</sup>к.п.н., доцент; e-mail: levkina\_alena11@mail.ru

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*Данная статья посвящена проблеме аддиктивного поведения в подростковом возрасте у детей с ОВЗ. В ней рассмотрены основные причины проявления аддиктивного поведения подростков с ОВЗ, изучены особенности поведения аддиктивных подростков, проанализированы подходы к профилактике аддиктивного поведения подростков с ОВЗ.*

*Ключевые слова: аддикция; подростки с ОВЗ; факторы аддиктивного поведения; профилактика аддиктивного поведения.*

В последние годы аддиктивное поведение приобрело массовый характер среди несовершеннолетних, превратившись в действительно серьёзную проблему. Аддиктивная реализация в подростковом возрасте весьма опасна, так как она ломает привычную жизнь человека, отнимает много сил и разрушает установленные связи в межличностных отношениях с другими людьми, приводя к дисгармоничному развитию. Особенно губительным аддиктивное поведение является для подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, у которых имеются недостатки в психическом и (или) физическом развитии, препятствующие освоению ими образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [4].

Именно в подростковом возрасте у несовершеннолетних начинает проявляться склонность к аддиктивному поведению, однако у детей с ОВЗ она может проявиться даже раньше, чем у сверстников, так как в их случае проявление аддиктивного поведения служит ответной реакцией на существующие в их жизни проблемы, от которых они пытаются «сбежать» таким образом. Соответственно, ряд индивидуально-психологических особенностей подростков с ОВЗ определяет их предрасположенность к аддиктивному поведению [6].

Вышесказанное обосновывает актуальность профилактики аддиктивного поведения подростков с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды.

Проблема профилактики аддиктивного поведения подростков с ОВЗ является одной из самых трудноразрешимых, так как требует создания эффективного комплекса мер, направленных на снижение факторов риска приобщения несовершеннолетних к разного рода аддикциям и реализующихся через систематическую работу целого ряда специалистов: социальных педагогов, педагогов-психологов, педагогов-дефектологов, координаторов по инклюзии, а также школьных педагогов. За годы изучения данной проблемы было написано множество трудов как отечественными, так и зарубежными учёными:

– влияние аддикций на развитие подростков были рассмотрены в работах И.М. Балонина, А.Е. Войскунского, Л.С. Выготского, С. Даулинг, А.А. Реан, Э.Г. Эйдемиллер, К. Янг и др.;

– факторы риска формирования химических и нехимических аддикций в подростковом возрасте у лиц с ОВЗ были описаны в трудах М.А. Кузякова, И.А. Никулиной, М.Н. Стрельниковой, Н.А. Шандрак, О.А. Ярушиной и др.;

– особенности профилактики зависимостей у детей и подростков с ОВЗ рассматриваются в работах О.С. Алтуховой, В.Н. Болотова, Д.С. Володина, О.Е. Лебеденко, А.А. Лескиной, А.А. Некрасовой и др.

Несмотря на накопленный в отечественной и зарубежной педагогике и психологии опыт по вопросам профилактики аддиктивного поведения у подростков с ОВЗ, проблема изучена недостаточно, так как исследования в данной сфере начали проводить относительно недавно.

Существуют различные формы аддикций. Н.В. Дмитриева и Ц.П. Короленко предложили собственную классификацию, согласно которой все аддикции делятся на химические и нехимические. К химическим формам аддикций относятся:

- алкоголизм;
- наркомания;
- токсикомания;
- табакокурение.

К нехимическим формам аддикций относятся:

- гэмблинг, или страсть к азартным играм;
- интернет-аддикция;
- ургентная аддикция;
- трудовоголизм, или работогольная аддикция;
- шоппинг, или аддикция к трате денег;
- аддикция отношений, или созависимость;
- сексоголизм, или сексуальная зависимость [3].

В современных реалиях химические аддикции являются наиболее распространёнными в подростковой среде. Проведя масштабный анализ исследований по проблематике употребления подростками психоактивных веществ, Д.Д. Еникеева составила собственную классификацию причин приобщения несовершеннолетних к употреблению ПАВ, разделив их на две большие группы. Первая группа – это личностные отклонения и психические заболевания несовершеннолетних, из-за которых подростки пытаются самореализоваться иными способами – с помощью употребления психоактивных веществ, в неё включены:

- психопатия – это аномалия характера человека, от которой страдает не только он сам, но и общество, данная патология приводит к аномальному развитию и социальной дезадаптации личности;

- органические поражения головного мозга, вызванные родовыми травмами, перенесёнными заболеваниями, отравлениями, неблагоприятное воздействие со стороны сверстников и отсутствие должного воспитания со стороны

родителей оказывает значительное влияние на развитие нарушений поведения у подростков с поражением ЦНС;

- умственная отсталость и пограничная умственная отсталость – предрасположенность к химическим формам аддикции у таких людей объясняется чрезмерной внушаемостью, а также неспособностью оценить последствия своих действий, из-за чего многие подростки с данным отклонением могут легко попасть в асоциальные компании и под влиянием негативных лидеров пристраститься к тому же спиртному или наркотикам;

- акцентуации характера – индивидуальные особенности человека, доминирующие черты характера, что не является патологией;

- тяжёлые психические заболевания, такие как шизофрения, биполярное аффективное расстройство, маниакально-депрессивный психоз и т.д., создающие основу для приобщения к ПАВ.

Вторая группа – специфические особенности поведения, характерные для данного возрастного периода. В неё включены:

- группирование со сверстниками – специфическая реакция, свойственная подростковому возрасту. Обычно предлагает попробовать выпить или покурить кто-то один из группы, уже пробовавший алкоголь или сигареты до этого и имеющий авторитет среди сверстников, затем пьянство становится регулярным и вполне обычным занятием для коллектива, и таким образом несовершеннолетние могут пристраститься к спиртному;

- имитация – стремление подростка подражать людям или же конкретному человеку. При наличии негативного авторитетного лидера или члена семьи, зависимо от ПАВ, несовершеннолетний копирует данный стиль поведения и постепенно сам становится аддиктом;

- реакция протеста – данная форма поведения зачастую является своеобразным ответом на притеснение, обиду, уязвлённое самолюбие – чаще всего со стороны родителей. Подросток начинает употреблять психоактивные вещества назло;

- реакция эмансипации – отстаивание подростком своей самостоятельности и независимости. При неправильном применении различных воспитательных стратегий, чрезмерной строгости и авторитаризме, подросток начинает делать всё наперекор родителям, в том числе употреблять психоактивные вещества в компании сверстников.

- реакция отказа от своих обязанностей и прежнего образа жизни как противодействие запрету родителей общаться с определённой компанией сверстников;

- реакции компенсации и гиперкомпенсации – с помощью данных форм поведения подростки стараются скрыть свои слабые стороны, они являются своеобразными средствами психологической защиты. Нередко ранний подростковый алкоголизм выступает гиперкомпенсацией [2].

Существуют признаки, по которым родители или педагоги, обучающие подростка с ОВЗ в школе, могут определить, что он начал употреблять психоактивные вещества. Среди них можно выделить следующие:

- характерный запах, свойственный тому или иному психоактивному веществу, которым пропитаны одежда и волосы;
- психический дискомфорт, демонстрируемый при отсутствии препарата, от которого зависим несовершеннолетний;
- раздражение слизистых оболочек глаз, носа и рта, также различные токсические вещества могут оставлять внешние следы в виде сыпи вокруг носа и рта, возможна аллергия;
- худоба и бледность кожи вследствие отсутствия аппетита и нарушения режима сна, пренебрежение гигиеной;
- изменения в поведении подростка – повышенная утомляемость, капризность, плаксивость, он становится раздражительным, можно наблюдать проявления агрессии.

Среди нехимических аддикций наиболее распространёнными среди подростков являются интернет-зависимость и зависимость от гаджетов. Конечно, распознать данные аддиктивные формы гораздо проще, так как подростки не скрывают своего увлечения компьютерными играми или социальными сетями, а также проводят время в гаджетах на виду у взрослых. Однако это не означает, что с подростками, подверженными этим аддиктивным формам, не нужно проводить профилактико-коррекционную работу.

Существуют различные подходы к профилактике аддиктивного поведения у подростков с ОВЗ. Петрова Л.Ю. рассматривает общие принципы профилактической работы с такими подростками. По мнению автора, каждая профилактическая программа должна включать определённые направления, в рамках которых педагогом-психологом будет осуществляться работа по предотвращению аддиктивного поведения несовершеннолетних:

- донесение до школьников информации о причинно-следственных связях приобщения к аддиктивному поведению и тяжёлых последствиях для их здоровья;
- формирование критического мышления у подростков, умения говорить «нет», выработка способности принимать правильные решения касательно собственного здоровья;
- работа, направленная на выработку негативного отношения к зависимому поведению, профилактика употребления ПАВ [5].

С.Ю. Вепренцова и Д.А. Донцов рассматривали модели первичной профилактики употребления несовершеннолетними психоактивных веществ. Авторы выделили четыре модели.

1. Модель формирования жизненных навыков. Данная модель направлена на формирование и развитие у подростков компетенций в социальной и личностной сферах: развитие критического мышления, стратегий эффективного общения, формирование адекватной самооценки, развитие навыков самозащиты и противостояния групповому давлению, а также навыков взаимодействия со сверстниками и самоконтроля.

2. Аффективно-просветительская модель. Данная модель направлена на развитие эмоционально-волевой сферы личности несовершеннолетнего путём

применения в профилактической тренинговой работе методов аффективного воздействия. Такая модель помогает подросткам эмоционально переживать разнообразные ситуации, связанные со злоупотреблением алкоголем и иных психоактивных веществ, она воздействует на жизненные установки и формирует правильные представления подростков о вреде химических аддикций.

3. Модель социальной компетентности. Эта модель нацелена на формирование и развитие у подростков общих жизненных навыков, таких как коммуникативные навыки, саморегуляция поведения и т.д.

4. Ситуационная модель. Данная модель направлена на обучение подростков навыкам поведения в ситуациях риска приобщения к ПАВ [1].

Для вышеперечисленных четырёх моделей общим является включение в них определённых тем, так или иначе затрагивающих вопросы влияния личностных особенностей и свойств личности на формирование аддикции.

И.С. Орлова и Г.М. Цинченко считают, что в процессе профилактической работы по предупреждению аддиктивного поведения подростков главную роль играет организация совместной работы основных социальных институтов, контролирующих общественную жизнь и деятельность несовершеннолетних, выступающих регулятором их отношений и поведения в различных сферах общества. Особенно важны такие социальные институты, как семья, государство и политические партии, общественные организации и движения, образование, правоохранительные органы и культура. Именно они главным образом формируют поведенческие особенности молодёжи [7].

Таким образом, – профилактика аддиктивного поведения у подростков с ОВЗ будет эффективна лишь тогда, когда несовершеннолетние сами осознают пагубность той или иной зависимости. Поэтому профилактику аддиктивного поведения у таких несовершеннолетних нужно проводить регулярно и гораздо раньше – ещё с начальной школы. Повышенное внимание следует уделить интересам подростков с ОВЗ, необходимо прививать правильные морально-нравственные ценности и идеалы с раннего возраста. Чем старше ребёнок, тем сложнее изменить его мировоззрение и ценностные ориентации.

Информационное просвещение подростков с ОВЗ и их родителей является одним из методов первичной профилактики. Сокращение свободного времени школьника за счёт его пребывания в различных кружках и секциях по интересам снизит риск попадания несовершеннолетнего в асоциальную компанию, где он получит негативный опыт приёма ПАВ. Кроме того, саморазвитие положительно влияет на формирование ответственности по отношению к окружающим и своему здоровью.

### Литература

1. Донцов Д.А., Вепренцова С.Ю. Модели и формы первичной профилактики употребления подростками психоактивных веществ // Школьные технологии. – 2017. – №2. – С. 45–51. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-i-formy-pervichnoy-profilaktiki-upotrebleniya-podrostkami-psihoaktivnyh-veschestv> (дата обращения: 13.04.2023).

2. Еникеева Д.Д. Как предупредить алкоголизм и наркоманию у подростков: учеб. пособие. – М.: Academia, 1999. – 142 с.

3. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Социодинамическая психиатрия. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 460 с.
4. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.
5. Петрова Л.Ю. Организация работы по профилактике наркомании и токсикомании среди подростков Ульяновской области: Методические рекомендации в помощь педагогическим работникам / под общ. ред. М.М. Балашова. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. – 80 с.
6. Попова Т.М. Индивидуально-психологические предпосылки аддиктивного поведения у лиц с ограниченными возможностями здоровья // КПЖ. – 2015. – №4-1. – С. 130–140. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-psihologicheskie-predposylki-addiktivnogo-povedeniya-u-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 12.04.2023).
7. Цинченко Г.М., Орлова И.С. Профилактика молодежных девиаций в России и за рубежом // Управленческое консультирование. – 2021. – №1. – С. 97–105. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-molodezhnyh-deviatsiy-v-rossii-i-za-rubezhom> (дата обращения: 13.04.2023).

### **PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF MODERN ADOLESCENTS WITH DISABILITIES IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

*E.A. Semenova, E.V. Levkina*

*This article is devoted to the problem of addictive behavior in adolescence in children with disabilities. It examines the main reasons for introducing adolescents with disabilities to addictive behavior, studies the behavior of addictive adolescents, analyzes approaches to the prevention of addictive behavior of adolescents with disabilities.*

*Keywords: addiction; adolescents with disabilities; factors of addictive behavior; prevention of addictive behavior.*

### **ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ (ТНР)**

*Н.В. Гусева<sup>1</sup>, Е.И. Клевцова<sup>2</sup>*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

<sup>1</sup>к.п.н., доцент; e-mail: soleilfun@mail.ru

<sup>2</sup>магистр; e-mail: gutsuekaterinka@yandex.ru

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье раскрывается проблема речевого развития старших дошкольников с ТНР. Представлена диагностика речевого развития старших дошкольников с ТНР, описаны подробные методики.*

*Ключевые слова: речевое развитие; дети с тяжелым нарушением речи; коррекция; диагностика.*

Речь – важнейшая психическая функция, присущая только человеку. Благодаря речевому общению отражение мира в сознании одного человека постоянно пополняется и обогащается тем, что отражается в общественном сознании, связывается с достижениями всей общественно-производственной и культурной деятельности человечества. Таким образом, речь является основой коммуникативной функции, которая осуществляется посредством того или иного языка.

Дети с нарушениями речи – это дети, имеющие отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Нарушения речи могут проявляться в нарушении произношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи. По степени тяжести речевые нарушения можно разделить на те, которые не являются препятствием к обучению в массовых образовательных учреждениях, и тяжелые нарушения, требующие специального обучения.

При тяжелых нарушениях речи обучение детей в массовых детских учреждениях невозможно, поэтому существуют специальные детские сады и школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Изучением особенностей речевого развития у детей старшего дошкольного возраста с ТНР занимались такие ученые, как Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, Е.А. Флёрина, А.М. Леушина, А.М. Бородич, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский.

Представим принципы (подходы) организации диагностической работы стали принципы.

1. Комплексный подход как один из основных педагогических принципов означает требование всестороннего тщательного обследования и оценки особенностей развития ребенка. Этот подход охватывает не только речевую, интеллектуальную, познавательную деятельность, но и поведение, эмоции, уровень овладения навыками, а также состояние зрения, слуха, двигательной сферы, его неврологический, психический и речевой статусы.

Сведения о соматическом состоянии ребенка, о состоянии его нервной системы, органов чувств, о возможной наследственной природе нарушений не менее важны при диагностике и определении путей коррекционного воздействия.

2. Реализация деятельностного принципа позволяет определить тактику коррекционного воздействия, выбор средств и способов достижения поставленных целей. Коррекционная работа осуществляется в игровой, трудовой и интеллектуально-познавательной форме, поэтому важно продумать интеграцию логопедических заданий в повседневную деятельность ребенка.

3. Принцип динамического изучения тесно связан с разработкой положений Л.С. Выготского об основных закономерностях развития нормального и аномального ребенка. Специфические закономерности стали основными ориентирами в дифференциальной диагностике и коррекции речевых нарушений. Принцип динамического изучения предполагает прежде всего не только применение диагностических методик с учетом возраста обследуемого, но и выявление потенциальных возможностей, «зоны его ближайшего развития». Концепция Л.С. Выготского о «зонах актуального и ближайшего развития» ребенка важна для речевой диагностики.

4. Принцип качественного анализа данных, полученных в процессе педагогической диагностики и коррекции речевых нарушений, находится в тесной связи с принципом динамического изучения. Качественный анализ речевой деятельности ребенка включает в себя способы действий, характер его ошибок, отношение ребенка к экспериментам, а также к результатам своей деятельности.

Качественный анализ полученных результатов при обследовании речи не противопоставляется учету количественных данных. Этот принцип выдвинут как противопоставление чисто количественному подходу к оценке полученных данных, характерных для тестирования. Однако и принцип качественного анализа нуждается в дальнейшей разработке, поскольку его реализация сталкивается с теми же трудностями, что и осуществление принципа динамического изучения.

5. Принцип системного подхода получил достаточно глубокое развитие в исследованиях Л.С. Выготского, его учеников и последователей. Он является одним из основных в методологии. Однако его полная реализация представляется весьма непростым делом и осуществляется системный подход далеко не всегда.

Принципы условно можно разделить на психофизиологические, психологические и педагогические.

К психофизиологическим принципам относят: принцип квалификации дефекта; принцип опоры при обучении на сохранные анализаторы, который опирается на учение о функциональных системах, их пластичность; принцип опоры на сохранные психические функции, взаимодействующие с пострадавшей; принцип опоры на разные уровни организации психических функций; принцип контроля, так как только поток обратной сигнализации обеспечивает своевременную коррекцию допускаемых в речи ошибок.

Психологические принципы включают: принцип опоры на сохранные формы вербальной и невербальной деятельности человека; принцип опоры на предметную деятельность; принцип организации деятельности с опорой на программное обучение; принцип учета личности ребенка, его индивидуальности, что должно лежать в основе всего коррекционно-образовательного процесса.

К педагогическим принципам относят: принцип от простого к сложному; принцип учета объема и степени разнообразия материала – вербального и наглядно-иллюстративного (объем должен быть «комфортным», не перегружать внимания, лучше работать на малом объеме и при малом разнообразии материала); принцип учета сложности вербального материала (фонетической, лексической, доступности, частотности); принцип учета эмоциональной стороны материала (вербальный и невербальный материал должен создавать благоприятный фон, стимулировать положительные эмоции).

С целью исследования мы рассмотрели следующие критерии:

- мелкая моторика;
- фонематические процессы;
- словарный запас;
- грамматический строй речи.

Для изучения критериев мы предлагаем диагностический инструментарий, такой как методика «Дорожки» (по Л.А. Венгеру); методика «Поймай звук»; методика «Внимательные ушки»; методика «Предметный словарь»; методика «Угадай, чего нет?».



Для первого критерия мы использовали методику «Дорожки» (по Л.А. Венгеру). С помощью этой методики можно изучить мелкую моторику у старшего дошкольного возраста.

Методика представляет собой задание на проведение ребенком линий, соединяющих разные элементы рисунка. Методика позволяет определить уровень развития точности движений, степень подготовленности руки к овладению письмом, сформированность внимания и контроль над собственными действиями. На рисунке изображены дорожки, у одного конца которых стоят машины, у другого – дом. Машина должна «проехать» по дорожке к дому. Ширина дорожек подбирается так, чтобы была достаточно трудна, но доступна ребенку. Тип дорожек усложняется от первой до последней.

Инструкция для ребенка: «Здесь нарисованы машинки и дорожки с домиками. Попробуй соединить линией машину с домиком, не съезжая с дорожки».

Стимульный материал:

Инструкция педагогу и обработка экспериментального материала аналогичны методике («Домик»).

Результаты теста:

высоким уровень выполнения считается, если выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш отрывается от листа не более трех раз;

низкий – три и более выходов за пределы «дорожки», неровная, дрожащая линия, очень слабая, почти невидимая, или линия с очень сильным нажимом, рвущим бумагу, многократное проведение по одному и тому же месту рисунка.

Полученные данные заполнялись в специальном протоколе и подвергались количественному и качественному анализу.

Для второго критерия подходят методики «Поймай звук» и «Внимательные ушки».

Цель: выявить состояние фонематического восприятия.

«Поймай звук»

Инструкция:

а) Хлопни в ладоши, если услышишь звук [м].

Материал: ряд звуков: м, ы, м, и, х, м, к, т, м, с, ч, м, ц, м, ф, г, м, в, д, м, р, л, м, н, п, м, б, мь, м, бь, мь, мь, м.

б) Хлопни в ладоши, если услышишь слог со звуком «м».

Материал: ряд слогов: ам, ах, от, ом, ус, ум, уф, ам, ал, ан, ум, уп, мо, хо, но, пы, мы, бы, но, мо, мя, амь, ам, ом, омь, ня, ма, ми, мя, ма.

в) Хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуком «м».

Материал: ряд слов: мама, кот, мак, холод, дуб, мука, машина, сани, рак, мак, лак, молоко, полка, моток, поток, бык, мяч, мат, мед, мех, мох.

Критерии оценки:

1. Правильное выделение звука в ряду звуков – 1 балл.

2. Правильное выделение звука в ряду слогов – 1 балл.

3. Правильное выделение звука в ряду слов – 1 балл.

4. Ошибки при выполнении данного подпункта – 0 баллов.

Ошибкой считался пропуск элемента (звука, слога, слова), содержащего данный звук; выделение элемента, не содержащего данный звук.

### «Внимательные ушки»

Материал: четыре предметные картинки с изображением груши, шапки, раскладушки, сушки.

Инструкция: Покажи картинку, если произнесу слово правильно.

Груша, гйуфа, груфа, глуса, гйуша, гйуса, груша, глюса.

Шапка, фапка, сапка, хапка, шапка, сяпка.

Сушка, суска, шушка, сушка, фуфка, суфка, шуфка, сушка.

Раскладушка, йасладушка, раскладушка, раскладуска, ласкрадуска, раскладушка.

Критерии оценки:

Правильное выполнение всех заданий – 1 балл.

Ошибки при показе одной – двух картинок – 0,5 балла.

Ошибки при показе более двух картинок – 0 баллов.

Ошибкой считался показ картинки при искаженном произнесении слова и отсутствие показа картинки при правильном произнесении слова.

Результаты выполнения всех заданий суммируются.

Для третьего критерия мы использовали методику «Предметный словарь».

Цель: выявление умения в назывании частей предметов.

Ход обследования:

Педагог выкладывает перед ребенком предметные картинки с изображением машины (легковой), дома и просит назвать предметы и его части. Педагог может указкой показать некоторые части изображенного предмета, что поможет ребенку вычленив часть из целого и назвать ее. В старшем дошкольном возрасте желательно, чтобы дети указывали части и детали, которые не видны на картинке. Если ребенок не называет невидимые части, то воспитатель задает вопрос: «Что еще есть у машины? Что есть в доме?». Например: машина – колеса, руль, бензобак, дверь (передняя, задняя, ветровое стекло, зеркало, мотор, тормоз, ремень безопасности, салон, сиденье и пр.; дом – стены, крыша, дверь, крыльцо, окно, труба, ступеньки, комнаты, потолок и пр.).

1. Хороший словарный запас – ребенок выделяет и называет все части предмета;

2. Средний словарный запас – ребенок выделяет и называет части предмета с помощью взрослого;

3. Низкий словарный запас – ребенок не выделяет и не называет части предмета даже с помощью взрослого или затрудняется в ответах.

Для четвертого критерия мы использовали методику «Угадай, чего нет?»

Цель: научить ребенка образовывать имена существительные множественного числа в именительном и родительном падежах.

Оборудование: картинки со следующим изображением: глаз – глаза; ведро – ведра; рот – рты; лев – львы; перо – перья; окно – окна; дом – дома; кресло – кресла; ухо – уши; дерево – деревья; стол – столы; стул – стулья.

Ход обследования:

Ребенку показывают картинки и просят назвать один предмет и много. Предлагаются следующие картинки: глаз – глаза; ведро – ведра; рот – рты; лев

– львы; перо – перья; окно – окна; дом – дома; кресло – кресла; ухо – уши; дерево – деревья; стол – столы; стул – стулья.

Если ребенок справился с первой частью задания, ему предлагают ответить на вопросы:

У тебя ведра, а у меня нет чего?... (ведер).

У тебя львы, у меня нет кого?... (львов).

У тебя деревья, у меня нет чего?... (деревьев).

У тебя яблоки, у меня нет чего? (яблок).

У тебя кресла, у меня нет его?... (кресел).

1 балл – если ребенок задание не принимает и не понимает, на картинки не реагирует и не называет их; не отвечает на вопросы.

2 балла – получает ребенок, который показывает картинки, не называя их и в основном без учета правильности выбора или же называет картинки с изображением одного и нескольких предметов одинаково.

3 балла – ставится ребенку, если он при выполнении задания допускает ошибки в образовании имен существительных во множественном числе в именительном и родительном падежах; с помощью педагога исправляет их.

4 балла – получает тот ребенок, который правильно образовывает имена существительные во множественном числе в именительном и родительном падежах; может допускать 1–2 ошибки.

Результаты исследования уровня речевого развития старших дошкольников с ТНР представлены на диаграмме (рис.1)

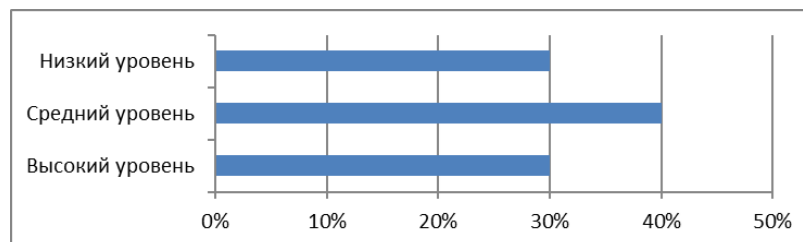


Рис. 1. Уровень речевого развития старших дошкольников с ТНР

Обобщив и проанализировав полученные результаты, мы получили итоговый уровень речевого развития у старших дошкольников с ТНР. Высокий уровень речевого развития имеют 30% (3 человека). С заданиями справлялись уверенно, практически не допуская ошибок, либо они были незначительными, и их было легко исправить. Помощь педагога была не ярко выраженной, минимальной. Дети учитывали все требования, и в целом показали хороший результат.

Средний уровень продемонстрировали 40% (4 человека). С заданиями не смогли справиться самостоятельно, но помощь педагога была незначительной, направленной на корректировку движений. Внимательно слушали указания, стараясь выполнить всё с максимальной точностью. Были заинтересованы в учебно-игровом процессе.

Низкий уровень продемонстрировали 30% (3 человека). Дошкольники не смогли справиться с представленными заданиями самостоятельно, опирались в основном на помощь педагога, выглядели неуверенно, часто отвлекались.

Их неуверенность в себе стала причиной того, что детей пришлось долго уговаривать довести до конца начатое задание.

Таким образом, проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что для 3 из 10 исследуемых детей характерен низкий уровень речевого развития. Эмпирические данные послужили основанием для разработки и апробирования программы занятий по речевому развитию старших дошкольников с ТНР.

Эмпирические данные послужили основанием для разработки и апробирования программы занятий по речевому развитию старших дошкольников с ТНР.

#### Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Академия, 1997. – 328 с.
2. Арушанова А. Дошкольный возраст: формирование грамматического строя речи // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 9. – С.126.
3. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебн.-метод. пособие. – СПб.: Детство-пресс, 2003. – 144 с.
4. Колунова Л.А. Работа над словом в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста: дис. канд. пед. наук. – М.: МГУ, 1993. – 212 с.
5. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей: сборник метод. рекомендаций. – СПб.: САГА; М.: Форум, 2006. – 272 с.

#### A STUDY OF THE SPEECH DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENT (TNR)

*N.V. Guseva, E.I. Klevtsova*

*The article reveals the problem of speech development of older preschoolers with TNR, their features. The diagnosis of speech development of older preschoolers with TNR is presented, detailed methods are described.*

*Keywords: speech development; children with severe speech impairment; correction; diagnosis.*

#### ВНЕДРЕНИЕ БЕРЕЖЛИВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОО ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЕЙ

*М.С. Лихачев*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ, магистрант  
e-mail: maxim.mazunov@gmail.com; Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье рассмотрен вопрос внедрения бережливых технологий в дошкольные образовательные организации как одной из инновационных форм сотрудничества с родителями воспитанников. Представлены инструменты бережливых технологий, которые могут быть использованы в процессе выстраивания партнерских отношений между семьей и ДОО.*

*Ключевые слова: взаимодействие; семья; инновационные формы сотрудничества; бережливые технологии.*

Семья и дошкольные образовательные организации являются важными институтами социализации детей. Каждому воспитательному институту

присущи свои функции, каждый имеет свои преимущества и недостатки, но для всестороннего развития личности ребенка необходимо взаимодействие двух этих систем, построенное на принципе содружества и взаимопроникновения, а не на принципе параллельности [2].

Рассмотрим преимущества и недостатки каждой воспитательной системы.

В дошкольной образовательной организации разработаны и используются программы воспитания и обучения дошкольников. Коллектив ДОО имеет большой багаж знаний в области педагогики; владеет и применяет методы воспитания и обучения, адекватные возрастным особенностям и возможностям воспитанников; использует научно-методические пособия, необходимые для воспитания и развития детей дошкольного возраста. В стенах детского сада дети получают колоссальный опыт общения со сверстниками. Конечно, все перечисленное является преимуществом ДОО.

К недостаткам дошкольной образовательной организации относятся преобладание у некоторых педагогов деловой формы общения с детьми, наличие у них эмоциональной недостаточности; сменяющие друг друга в группе педагоги с разными поведенческими программами и методами воздействия на воспитанников, недостаточность индивидуального общения с каждым ребенком из-за жесткости режима дня.

Для семьи характерны сравнительно «мягкие» отношения между родителями и ребенком, эмоциональная насыщенность отношений, индивидуальная обращенность педагогических воздействий к ребенку, подвижный режим дня, возможность общаться с детьми-родственниками разных возрастов. В условиях семейного воспитания формируется психика и личность ребенка, его характер, отношение к труду, нравственные и духовные ценности.

Говоря о недостатках семейного воспитания, можно сказать, что современные родители применяют случайную педагогическую литературу, имеют отрывочные представления о воспитании детей, используют стихийный характер воспитания и обучения ребенка, не владеют знаниями о возрастных и индивидуальных особенностях детей дошкольного периода, поэтому испытывают затруднения в воспитательном процессе, осуществляя его интуитивно или прислушиваясь к советам таких же некомпетентных «грамотеев» в вопросах дошкольной педагогики и психологии из «мамкиной группы» в интернете.

Зачастую данные пробелы в воспитании и развитии ребенка связаны с личностными проблемами родителей, проявляющимися в усталости из-за постоянной занятости на работе, нехватке времени, психическом и физическом перенапряжении, постоянном беспокойстве из-за ухудшения психического состояния детей и их физического здоровья, в тревожном состоянии, развивающемся на фоне чувства одиночества в неполных семьях, возникающем из-за трудностей организации семейной жизни на фоне отсутствия понимания между членами семьи, политических и экономических кризисов, происходящих в обществе.

Педагогам ДОО сложно выстраивать отношения с семьями, так как многие родители неохотно идут на контакт, делятся отношениями внутри семьи, стараются держаться обособленно.

В соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования одной из основных задач, стоящих перед ДОО, является взаимодействие педагогического коллектива с семьями воспитанников, построенное на принципе партнёрства, где родители выступают одним из субъектов образовательных отношений.

На целесообразность совместного участия, взаимодействие двух социальных институтов – детского сада и семьи – в воспитании подрастающего поколения указывают в своих исследованиях Т.В. Арнаутова, Л.В. Голубева, Т.А. Данилина, О.Л. Зверева, Т.А. Куликова и др. [5; 6].

На сегодняшний день поиск новых форм взаимодействия дошкольного и семейного воспитания остается актуальным. Внедрение бережливых технологий, относящихся к инновационным формам сотрудничества, является важным условием совершенствования родительских компетенций, повышения культуры педагогической грамотности родителей воспитанников в вопросах воспитания и полноценного развития детей.

О.А. Андреева, Е.А. Волошина, Л.В. Верменникова отмечают, что использование бережливых технологий в ДОО при взаимодействии с семьей позволяет создать единое пространство «семья – детский сад», своевременно оказать помощь семьям в вопросах детско-родительских и супружеских отношений, повысить психолого-педагогическую культуру родителей [7, с. 44].

В процессе выстраивания партнерских отношений между семьей и ДОО могут использоваться следующие системы и инструменты бережливых технологий:

- система «Кайдзен», которая предполагает постоянное стремление к совершенствованию, улучшению любой деятельности;
- диаграмма «спагетти», позволяющая построить графически целесообразную траекторию движения педагога по территории детского сада с сокращением потерь на ненужные перемещения и высвободить полезное время для работы, ценной для образовательного процесса;
- система 5S, которая помогает педагогу рационально использовать свое рабочее место, внедрить в ДОО следующие механизмы: «сортировку» (чётко разделить вещи на нужные и ненужные и избавиться от последних), «соблюдение порядка» (организовать хранение вещей для быстрого их нахождения и использования), «содержание в чистоте» (содержать рабочее места в чистоте и порядке), «стандартизация» (поддерживать порядок), «совершенствование» (воспитывать привычку точного выполнения установленных правил, процедур и технологических операций) [1; 3; 4; 7].

С целью совершенствования процесса взаимодействия ДОО и семьи могут быть использованы следующие инструменты бережливых технологий.

Картирование процесса, который предполагает схематическое изображение каждого этапа движения информации от заведующего ДОО до родителя, благодаря чему становится возможным совершенствовать текущий процесс и приблизить его к идеальному состоянию.

Анкетирование родителей с целью выявления их заинтересованности во внедрении бережливых технологий в образовательный процесс.

Онлайн-общение с родителями через персональный сайт педагога, сайт группы, электронную почту родителей, онлайн-встречи, чаты родителей воспитанников в мессенджерах Telegram, Viber и WhatsApp, которые являются самым быстрым и оперативным источником информации наряду с SMS.

На сайте, электронной почте, в мобильных приложениях размещается актуальная информация, презентации и видеоматериалы теоретического или практического материала по развитию и воспитанию детей.

Для индивидуальных встреч и родительских собраний в формате онлайн-встреч используется платформа Zoom, которая позволяет родителям заходить в назначенное время с любого электронного средства (компьютера, планшета, мобильного телефона).

При работе с родителями можно задействовать один из инструментов бережливых технологий – диаграмму «спагетти». Диаграмма позволяет отразить движение каждого родителя, оценить потраченное время на перемещения в раздевалной комнате, к уголку информации, по территории детского сада и в конечном итоге сократить потери на «лишние» перемещения.

Внедрение бережливых технологий в ДОО позволяет оптимально структурировать процесс взаимодействия с семьями воспитанников, заинтересовать родителей перспективами нового направления сотрудничества и вовлечь их в жизнь детского сада.

#### Литература

1. Андреева О.А., Волошина Е.А., Верменникова Л.В. Учебное пособие по «Кайдзен» для директоров школ, детских садов и центров компетенций Усть-Лабинского района / Фонд Олега Дерипаска «Вольное дело». – Краснодар, 2015. – 164 с.
2. Бабынина Е.Ф., Головенко В.Э., Гильманова Л.В. Диалог с родителями. Методический аспект взаимодействия детского сада и семьи. ФГОС ДО. – М.: Сфера, 2016. – 128 с.
3. Бережливая школа. Применение методов бережливого производства в общеобразовательном учреждении: учебно-методическое пособие / авт.-сост. А.Г. Чернов; Ред. серии О. Бараева. – Н. Новгород: АО «Опытное конструкторское бюро машиностроения им. И.И. Африкантова», 2019. – 106 с.
4. Вэйдер М. Инструменты бережливого производства. Мини-руководство по внедрению методик бережливого производства. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 138 с.
5. Виноградова М.А., Микляева Н.А. Методическая работа в дошкольном образовательном учреждении. – М.: Сфера, 2012. – 64 с.
6. Пастухова И.П. Создание единого пространства развития ребенка: взаимодействие ДОО и семьи. – М.: Сфера, 2007. – 48 с.
7. Сторож И.А. Алгоритмы внедрения бережливого производства // Стандарты и качество. – 2016. – №11. – С.43–50.

#### THE INTRODUCTION OF LEAN TECHNOLOGIES IN THE DOE DURING INTERACTION WITH MY FAMILY

*M.S. Likhachev*

*The article deals with the introduction of lean technologies in preschool educational organizations as one of the innovative forms of cooperation with the parents of pupils. Lean technology tools are presented that can be used in the process of building partnerships between the family and the DDO.*

*Keywords: interaction; family; innovative forms of cooperation; lean technologies.*

## Раздел 6

# КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ДЕБЮТ

### О ЗНАЧЕНИИ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

**Н.С. Морова<sup>1</sup>, Е.В. Благодарова<sup>2</sup>**

Марийский государственный университет

<sup>1</sup>д.п.н., профессор; e-mail: morovans@gmail.com

<sup>2</sup>студент; e-mail: blagodarova.kat@mail.ru

Россия, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

*Данная статья посвящена проблеме психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Раскрыта значимость добровольческой деятельности в данном процессе: рассмотрены позитивные эффекты участия школьников с особыми образовательными потребностями не только в качестве благополучателей, но и в роли субъектов оказания волонтерской помощи.*

*Ключевые слова: добровольческая деятельность; психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ.*

В условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) основной целью психолого-педагогического сопровождения является создание наиболее благоприятных условий для всестороннего гармоничного развития каждого обучающегося, в том числе и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Наряду с этим стремительные преобразования, регулярно происходящие в образовательном пространстве, обуславливают необходимость внедрения новых технологий, способствующих личностному росту, социализации и самоактуализации всех категорий школьников. Эффективной в этом плане является добровольческая (волонтерская) деятельность, которая на сегодняшний день выступает основой для построения гуманного гражданского общества [1; 7; 8].

В самом широком виде под добровольчеством (волонтерством) подразумевается большой диапазон активностей, осуществляющихся по свободному, осознанному волеизъявлению людей и характеризующихся главным образом бескорыстностью и направленностью на созидание окружающей действительности [6]. Выступая на современном этапе развития общества одной из форм социально-значимой занятости обучающихся, добровольческая деятельность приобретает особую важность в психолого-педагогическом сопровождении школьников с ОВЗ, способствуя предупреждению и устранению последствий социальной депривации – снижения или полного отсутствия возможности взаимодействовать с социумом, что вызвано объективными нарушениями нормальной жизнедеятельности индивида вследствие физической и / или ментальной инвалидности [3].



Так, убедиться в этом помогает анализ деятельности девичьего волонтерского движения «Светильник», функционирующего в Республике Марий Эл. Два направления данного добровольческого сообщества – «Особенные друзья» и «Подари радость» – ориентированы на помощь детям и подросткам с ОВЗ. В рамках них волонтеры еженедельно посещают ребят с особыми потребностями: проводят для них дидактические и развивающие игры, устраивают мастер-классы, совместно занимаются декоративно-прикладным творчеством и просто общаются на различные темы. Каждая встреча сопровождается предварительной подготовкой, в рамках которой осуществляется тщательное планирование деятельности того или иного ребенка, исходя из его характера, интересов и увлечений. В ходе взаимодействия с добровольцами ребенок с ОВЗ в данном случае осваивает базовые социальные представления: посредством специально организованных активностей он изучает различные общественные роли и пробует себя в них, совершенствует навыки регуляции собственного поведения в соответствии с нормами и требованиями окружающей социальной среды, а также знакомится с различными культурными ценностями, смыслами и опытом. Помимо этого, в процессе встреч с волонтерами дети с особыми потребностями переживают ситуацию успеха, что стимулирует их к проявлению самостоятельности, инициативности и вырабатывает стремление к развитию навыков самообслуживания.

Отзывы родителей обучающихся с ОВЗ подтверждают наличие вышеуказанных позитивных психолого-педагогических эффектов специально-организованного общения детей с особыми потребностями и добровольцев молодежного объединения «Маяк». По их признанию, встречи с волонтерами благотворно влияют на ребенка как в плане социализации («...не сидит в стороне»; «...привык к таким веселым, добрым, интересным гостям»; «...старается отвечать взаимностью»), так и в плане развития («...повторяет цвета, счёт»; «Научился разжимать кубик, который нужно бросать, чтобы сделать ход [в настольной игре]; научился выдувать воздух, пуская мыльные пузыри...»).

Следует отметить, что привлечение школьников с ОВЗ не только в качестве благополучателей, но и в роли субъектов оказания волонтерской помощи облегчает адаптационный процесс их вхождения в общество и создаёт благоприятную почву для формирования и закрепления конструктивных ценностных ориентаций. Наглядной в данном случае является деятельность добровольческого инклюзивного объединения «Чистое сердце 2.0», действующего в ГАОУ РМЭ «Лицей Бауманский» на основе Международной благотворительной программы «Большие братья / Большие сёстры», суть которой заключается в индивидуальном сопровождении детей группы риска, в том числе и обучающихся с ОВЗ, посредством наставничества со стороны старших волонтеров [2; 4].

Движение «Чистое сердце 2.0» ориентировано на увеличение социальной мобильности учеников с особыми потребностями. Так, вхождение младших школьников с ОВЗ в общественную среду и приспособление к её требованиям и условиям происходит через общение в парах «волонтер – ребенок», формирующихся по принципам учёта индивидуально-психологических особенностей

сторон и общности их интересов. Закреплённый за учеником начальных классов доброволец становится для него наставником, который в процессе совместной досуговой деятельности помогает познавать окружающий мир, преодолевать коммуникативные барьеры, препятствующие успешному взаимодействию с другими людьми, а также поддерживает в проявлении способностей и талантов. Становясь примером для подражания, старший друг способствует развитию у подопечного ценностей, выступающих залогом успешной и продуктивной жизни в будущем: гуманизма, открытости новому, стремления к творческой самореализации и многих других. Встречи младшего обучающегося и старшего волонтера проходят регулярно, не более одного-двух раз в неделю. Коррекция и контроль складывающихся наставнических отношений осуществляется психолого-педагогической и логопедической службой образовательного учреждения.

Интеграция же подростков с ОВЗ в общественную жизнь в рамках объединения «Чистое сердце 2.0» осуществляется посредством их активного привлечения к организации и проведению социально-значимых мероприятий в качестве добровольцев наравне с нормотипичными обучающимися. Ежегодно представители волонтерского инклюзивного отряда оказывают помощь в реализации масштабных событий на базе лицея.

1. Межрегиональный инклюзивный фестиваль-конкурс творчества детей и молодёжи «Руки сердечное тепло». В рамках данного мероприятия добровольцы выступают в роли ассистентов, выполняя такие важные задачи, как контроль своевременного выхода на сцену участников и приглашённых в качестве гостей официальных лиц, надзор за корректной работой микрофонов, сопровождение участников с ОВЗ в стенах образовательного учреждения, а также вынос наградной продукции и призов. Весь ряд обязанностей способствует развитию у волонтеров с особыми потребностями быстроты реакции, дисциплинированности, наблюдательности и умения устанавливать и поддерживать доверительный контакт с собеседником.

2. Молодёжные инклюзивные игры «Все вместе». В данной ситуации добровольцы осуществляют функцию навигации, информируя участников о программе мероприятия и правилах соревнования, контролируя и при необходимости корректируя порядок прохождения командами игровых станций. Просоциальная активность подобного рода создаёт условия для формирования и закрепления у волонтеров с ОВЗ таких ценностей и личностных качеств, как альтруизм, радушие и гостеприимство, а также умеренная (рациональная) педантичность и пунктуальность.

3. «Неделя игр без планшета» – событие, в рамках которого добровольцы в течение определённой учебной недели во время школьных перемен проводят для всех обучающихся различные подвижные и настольные игры и забавы. Тем самым осуществляется не только предупреждение гаджет-зависимости и повышение коммуникативной компетентности, но также распространение и овладение полезными формами досуговой деятельности.

Следует отметить, что наряду с этим подростки-волонтеры с ОВЗ регулярно привлекаются к проведению менее крупных социально-значимых

мероприятий: организация мастер-классов в детских домах-интернатах, помощь приютам для животных и подготовка различных интересных встреч для закреплённых за ними младших «друзей». Забота об окружающих положительно отражается на становлении «Я-концепции» школьников, предупреждая развитие эгоцентризма и девиантных форм поведения [5].

Системное совершенствование добровольческих компетенций – один из определяющих факторов эффективности волонтерской инициативы. В рамках инклюзивного проекта «Чистое сердце 2.0» подростки-добровольцы с ОВЗ регулярно развивают специальные умения и навыки, расширяют собственный кругозор. Они обучаются в Республиканской школе добровольцев «Волонтерское призвание», ежегодно принимают участие в профильных олимпиадах по психологии и социокультурной инклюзии республиканского, всероссийского и международного уровней, а также успешно защищают научно-исследовательские работы на различных региональных конференциях.

В ходе деятельности добровольческого движения «Чистое сердце 2.0» посредством анкетирования были отмечены следующие положительные результаты: у 67% обучающихся отмечается улучшение навыков самообслуживания и повышение самостоятельности; более 40 % учеников стали более ответственно относиться к выполнению не только волонтерских, но также семейных и школьных обязанностей. Помимо этого, 36% школьников открыли для себя и стали заниматься новыми полезными формами досуга – различными творческими, интеллектуальными, спортивными хобби и увлечениями; у 54% детей и подростков укрепилась вера в себя и собственные возможности. Наконец, 60% обучающихся удалось увеличить круг социальных связей.

Таким образом, добровольческая деятельность приобретает особую значимость в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с ОВЗ. Являясь эффективной технологией социально-психологической адаптации, волонтерство способствует решению актуальной для учеников с особыми образовательными потребностями проблемы сегрегации – отделения школьников с ОВЗ от нормотипичных сверстников в повседневной жизни.

### Литература

1. Домрачева С.А., Чучалова Е.А. Роль волонтерских движений в воспитании гражданственности молодежи // Воспитание гражданственности и патриотизма в молодежной среде / под ред. М.И. Абакарова. – Махачкала: Автономная некоммерческая образовательная организация «Махачкалинский центр повышения квалификации», 2015. – С. 64–72.
2. Дремина И.Е., Морова Н.С. Технология организации волонтерской деятельности по индивидуальному сопровождению детей группы социального риска. Программа «Большие братья, Большие сестры». – М.: Nastavnik, 2010. – 122 с.
3. Кузнецов А.П. Понятие «социальная депривация», ее влияние на развитие психики ребенка // Проблемы науки. – 2015. – № 1 (1). – С. 66–68.
4. Морова Н.С. Реализация Международной благотворительной программы «Большие братья / Большие сестры» на региональном уровне // Милосердие через всю жизнь: Книга к 20-летию научной школы профессора Н.С. Моровой. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2011. – С. 231–240.

5. Таланова Т.В., Морова Н.С., Кузнецова Л.В. Программы профилактики девиантного поведения молодежи в США и Великобритании как средство противодействия экстремизму в образовательной среде // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6-3 (113). – С. 87–91.

6. Улюмджиева Л.В. О развитии добровольчества в современной России // Вестник Института комплексных исследований аридных территорий. – 2020. – № 2 (41). – С. 45–49.

7. Development of cultural diversity and tolerance in a multi-ethnic region: a case study of Mari El Republic / N.S. Morova, N.A. Biryukova, L.V. Lezhnina, S.A. Domracheva // Vestnik of the Mari State University. – 2015. – № 2 (17). – P. 56–61.

8. Ethnocultural and Social Dominants of Pedagogical Education in Conditions of National Region / N.S. Morova, L.V. Lezhnina, L.V. Kuznetsova, T.V. Talanova // Review of European Studies. – 2015. – Vol. 7. – № 8. – P. 182–188.

### **ON THE IMPORTANCE OF VOLUNTEER ACTIVITY IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

*N.S. Morova, E.V. Blagodarova*

*This article is devoted to the problem of psychological and pedagogical support of pupils with disabilities. The importance of volunteer activity in this process is revealed: the positive effects of the participation of schoolchildren with special educational needs not only as beneficiaries, but also as subjects of volunteer assistance are considered.*

*Keywords: voluntary activity; psychological and pedagogical support of pupils with disabilities.*

### **ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ**

*А.Н. Яшкова<sup>1</sup>, Н.М. Шитова<sup>2</sup>, Д.В. Матвеева<sup>3</sup>, А.А. Кузьмина<sup>4</sup>*

Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева

<sup>1</sup>к. психол. н., доцент; e-mail: yashkovaan@mail.ru

<sup>2,3,4</sup>студенты; e-mail: Shitova.n.m@yandex.ru

Россия, Республика Мордовия, г. Саранск

*Материалы содержат описание просветительского проекта для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в системе дополнительного образования или досуговой деятельности, что может быть организовано на базе образовательной организации и не противоречит Федеральным государственным образовательным стандартам.*

*Ключевые слова: просвещение; родители; семья; дети; инвалидность; нарушения в развитии.*

На современном этапе общество стало заинтересованно проявлять внимание к семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью, т.к. гуманность и нравственное отношение к нуждающимся стало актуальным. Кроме этого, Федеральные государственные образовательные стандарты обязывают создавать условия доступной среды для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью и их семьи.

По телевидению, в интернете, в системе образовательных и медицинских организациях часто видна информация о консультативной, методической, правовой помощи родителям детей с разным уровнем развития и здоровья в целом.

И это, действительно, важно, так как в семьях, где есть ребенок-инвалид, меняется образ жизни, потребности и интересы, мировоззрение всех членов семьи, особенно родителей. Это в своих работах доказывает Д.Н. Исаев [1]. Он пишет, что меняется родительская позиция, которая может долгое время носить негативные оттенки. Так, мама или папа ребенка-инвалида иногда неадекватно себя ведут в общественных местах, требуя от других людей особых условий, отношения, помощи себе. Ряд семей демонстрирует вербальную агрессию при защите и оправдании неблагоприятного здоровья ребенка, обвиняя взрослых и детей из ближайшего окружения за невнимательность, холодность, неосторожность к их ребенку.

Постоянная аффективная напряженность, особенно у мам, стимулирует механизмы психологической защиты в виде агрессии и тревоги в общении, накладывает отпечаток на взаимоотношения супругов и других детей в семье, а также может вызывать нарушения психологического здоровья родителей [3].

Есть исследования Б. Спока [2], которые позволили увидеть несколько видов родительского отношения к ребенку с ОВЗ и инвалидностью:

- стыдливое отношение (родители стыдятся своего ребенка и редко с ним появляются на публике);
- виноватое отношение (родители себя считают виновными в здоровье ребенка);
- отношение безысходности (родители уверены в безнадежности состояния ребенка);
- отношение «заблуждения» (родители доказывают себе и окружающим, что ребенок здоров и развивается, как и другие дети);
- адекватное отношение (родители воспринимают ребенка таким, какой он есть).

Бенджамин Спок считает, что для благоприятного развития и социализации ребенка с ОВЗ и инвалидностью ему важно видеть, слышать и ощущать объективность и справедливость, реальность окружающего мира.

Для помощи в создании благоприятного психоэмоционального климата в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, (путем содействия родителям в решении их личностных и межличностных проблем) предлагается просветительский проект. Задачи его следующие:

- оказание информационной психолого-педагогической поддержки семьям, имеющим детей-инвалидов и детей с ОВЗ;
- вооружение родителей знаниями по эффективному взаимодействию с детьми;
- выработка активной родительской позиции в процессе реабилитации ребенка со статусом ОВЗ и инвалидностью;
- формирование новых жизненных ориентиров родителей ребенка с ОВЗ и инвалидностью.

Целевая аудитория реализации проекта видится в семьях детей с ОВЗ или инвалидностью; все желающие работать с данным контингентом, в частности, при очном взаимодействии.

Проект направлен на проведение комплексных мероприятий, способствующих психолого-педагогической поддержке и просвещению родителей любого ребенка с нарушениями в развитии. Мероприятия проекта направлены на родителей, которые будут получать психологическую грамотность, учиться справляться со своими негативными эмоциями, работать с деструктивными установками, совместно со специалистами строить развивающую среду в семье, улучшать и укреплять отношения в семье и др.

Опишем этапы реализации проекта.

1 этап: мониторинговый, на котором предполагается выявление семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ и инвалидностью.

2 этап: диагностический, где планируется первичная диагностика семьи для получения данных о ней и характере реакций родителей на ребенка; изучение психологического климата в семье, психических свойств развития ребенка и др. На этом этапе также осуществляется комплектование в группы родителей по категориям ОВЗ и инвалидности их детей, дефицитам образования родителей, их готовности к росту и изменениям.

3 этап: профилактический, заключающийся в мероприятиях на гармонизацию психологического климата в семье и детско-родительских отношений, в том числе с помощью психологического консультирования.

4 этап: просветительский, включающий циклы занятий с родителями и детьми для активного взаимодействия и общения, снятия имеющихся напряжений и родительских искажений.

5 этап: контрольный, реализующий повторную углубленную психодиагностику родителей и семьи ребенка с ОВЗ и инвалидностью.

6 этап: итоговый, где планируется подводить итоги и анализ проделанной работы, а также разработка психолого-педагогических рекомендаций родителям для дальнейшего развития отношений в семье с ребенком ОВЗ и инвалидностью.

Способы и формы деятельности по проекту предлагаются следующие:

1. Блок индивидуальной формы работы. Он используется во время диагностического обследования родителей (в начале и в конце реализации проекта); психологического консультирования; индивидуальной работы родителя и ребенка (не менее 5 часов на каждого родителя);

2. Блок групповой формы работы. Он включает не менее 15 занятий по 40–60 минут с родителями.

Встречи с родителями могут быть разными. Рассмотрим их перечень.

Мероприятие – индивидуальная консультация родителей «У меня особенный ребенок».

Мероприятие «Пообщаемся» – групповое занятие на знакомство и формирование психологического комфорта.

Мероприятие «Поговорим наедине» в виде индивидуальной беседы с родителями, которая предназначена для сбора информации о семье.

Мероприятие «Все ли мы знаем о себе»: индивидуальная диагностика родителей и ребенка с ОВЗ и инвалидностью.

Мероприятие «Семейный стиль воспитания «особых детей»» (групповые занятия).

Мероприятие «Детско-родительские взаимоотношения в семьях» (групповые занятия).

Мероприятие «Люблю или мешаю» (Умеем ли мы любить своих детей? Что это значит – любить?) (групповые занятия).

Мероприятие «Мои чувства» – групповые занятия на развитие межличностных (родитель – ребенок и ребенок – родитель) и внутрисемейных (мать ребенка – отец ребенка) отношений.

Мероприятие «Поиграй с ребенком»: занятие с родителем и ребенком.

Мероприятие «Методы и приёмы снятия психоэмоционального напряжения» для просвещения родителей по приемам снятия психоэмоционального напряжения в семье.

Мероприятие «Работа над ошибками», которое направлено для повторной диагностики семей детей с ОВЗ и инвалидностью; выявление статистической результативности.

Стоит отметить, что важно продумать ресурсное обеспечение таких мероприятий:

– кадровое обеспечение включает наличие таких специалистов, как организаторы, педагоги-психологи, психологи-консультанты, психологи-диагносты, специалисты по арт-терапии, волонтеры, логопеды, учителя-дефектологи (олигофренопедагоги), аниматоры, которые помогут реализовать комплексный подход достижения цели проекта;

– материальное обеспечение содержит необходимую мебель, к примеру, стулья, столы, персональный компьютер, аудиотехника, проектор, принтер, бумага для принтера, канцтовары (ручки, карандаши, цветные карандаши, фломастеры, ватманы, бумага, цветная бумага/картон, ластик), бахилы, кулер, вода и др. как важные условия для продуктивности мероприятий проекта;

– методическое обеспечение реализуется через презентации, видеоролики, диагностические методики, методические рекомендации и разработки (анкеты, конспекты мероприятий, сценарии тренингов, лекций), арт-терапия для качественных услуг для родителей детей с ОВЗ и инвалидностью.

Ожидаемые результаты от проекта видятся следующими:

– количественные: услугу получают не менее 20 семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью;

– качественные:

1) повышение психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ;

2) повышение мотивации родителей к сотрудничеству со специалистами в процессе развития ребенка;

3) осознание роли семьи и её влияния на формирование личности ребенка с ОВЗ и инвалидностью;

4) улучшение психологического климата семьи ребенка с ОВЗ и инвалидностью;

5) формирование эмоционального принятия индивидуальности ребенка с ОВЗ и инвалидностью, изменение уровня родительских притязаний.

В рамках мероприятий проекта и достижения указанных результатов используются методы контроля. Среди них опрос родителей, беседа с родителями и детьми, отзывы родителей, статистический подсчет специалистов данных до и после получения услуг родителями детей с ОВЗ и инвалидностью.

Конечно, не исключены риски негативных результатов проекта, поэтому продуманы приемы их снижения (см. Табл.).

Таблица

**Риски проекта**

<b>Название риска</b>	<b>Причина риска</b>	<b>Приемы снятия риска</b>
Занятость родителей и слабая посещаемость мероприятий	По статистике детей с ОВЗ и инвалидностью воспитывает один из родителей	Будут созданы кружки, в которых дети во время мероприятий будут заниматься с волонтерами и специалистами
Низкая информационная грамотность родителей	Многие родители не зарегистрированы или малоактивны в социальных сетях, поэтому не владеют информацией о подобных практических проектах	Рассылка по муниципальным, государственным и частным организациям города Саранска Республики Мордовия, где наблюдается данная категория детей
Страхи и недоверие к окружающим и специалистам разных проектов	Боязнь быть непонятыми, «осужденными»	Снижение указанного риска возможно за счет целенаправленной работы волонтеров проекта, психологов и консультантов

Рождение ребенка с нарушениями в развитии всегда является стрессом для семьи. Без поддержки семьи такой ребёнок не в состоянии справиться с нагрузками детского сада и обычной школы, медленно вливается в коллектив сверстников и может получить негативный опыт общения, приводящий к домашнему обучению и одиночеству.

Проект важен для семей детей и подростков с ОВЗ и инвалидностью тем, что мало специализированных учреждений для детей с ОВЗ и детей-инвалидов, поэтому родители самостоятельно занимаются обучением, воспитанием и развитием своего ребенка. Его также возможно организовать на условиях дополнительного образования на территории любой образовательной организации.

### **Литература**

1. Исаев Д.Н. Психопатология детского возраста. – СПб.: СпецЛит, 2001. – 463 с.
2. Спок Б. Ребенок и уход за ним. – М.: Вече, 2003. – 448 с.
3. Яшкова А.Н., Муракаева Р.З. Родительское отношение в семье ребенка с нарушениями слуха // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии: сборник научных трудов по материалам XII Всероссийской научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых, г. Саранск, 22 ноября 2022 года / под ред. М.И. Каргина, А.Н. Яшковой; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск: РИЦ МГПУ, 2022.



## EDUCATION OF PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES AND DISABILITIES

*A.N. Yashkova, N.M. Shitova, D.V. Matveeva, A.A. Kuzmina*

*The materials contain a description of an educational project for parents of children with disabilities in the system of additional education or leisure activities, which can be organized on the basis of an educational organization and does not contradict the Federal State Educational Standards.*

*Keywords: education; parents; family; children; disability; developmental disorders.*

## ОПЫТ РАБОТЫ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА В РЕЖИМЕ ОНЛАЙН

***В.С. Дмитриенко<sup>1</sup>, С.Э. Зябрева<sup>2</sup>***

<sup>1</sup>Горловский институт иностранных языков  
студент; e-mail: hitruska00@mail.ru

ГБОУ «Макеевская специальная школа-интернат №36»  
Россия, Донецкая Народная Республика, г. Макеевка

<sup>2</sup>Горловский институт иностранных языков  
доцент; e-mail: svetlana\_zyabreva1964@mail.ru

Россия, Донецкая Народная Республика, г. Горловка

*В статье представлен опыт дистанционного обучения обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях школы-интерната. Указаны проблемы и трудности дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.*

*Ключевые слова: проблемы дистанционного обучения; информационно-коммуникационные технологии; дистанционное обучение; обучающиеся с ОВЗ; образовательная платформа.*

В XXI веке умения работать на компьютере, обзирать и находить нужную информацию на интернет-ресурсах являются востребованными во всех сферах жизни. Образовательная сфера не является исключением, и с каждым годом всё больше и больше технологий проникает в образовательный процесс [1].

Развитие дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в настоящее время достаточно актуально. Законодательство Российской Федерации в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривает принцип равных прав на образование для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Получение образования детьми данной категории является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности [1].

В современной системе специального образования информационные технологии не только позволяют решать учебно-воспитательные задачи, но и способствуют реализации коррекционно-развивающих задач на разных ступенях обучения. В образовательных организациях, осуществляющих процесс обучения на основе адаптированных основных образовательных программ (АООП), применение информационных технологий наряду со специальными методами обучения позволяет активизировать компенсаторные возможности, а значит, достичь максимально возможной коррекции нарушенных функций [2].

Создание адекватной коррекционно-развивающей среды во многом определяет эффективность процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Целесообразно, учитывая современный опыт вынужденного длительного дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), определить преимущества и выделить недостатки практики обучения.

В настоящее время дистанционное образование нередко называют одной из самых современных форм получения знаний. Данная форма получения образования приобретает все большую популярность, особенно в профессиональном обучении. При этом «под дистанционным обучением понимаются образовательные процессы, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника» [2].

В ГБОУ «Макеевская специальная школа-интернат №36» обучение организовано с использованием дистанционного обучения.

Наши условия работы – коррекционная школа-интернат для детей с ОВЗ. Со всеми обучающимися проводят специальные занятия педагоги-дефектологи, логопеды. Так как у нас школа-интернат, то во вторую половину дня занятия, самоподготовку, внеурочную деятельность проводят воспитатели.

Первая и основная проблема организации дистанционного обучения – дети не слышат педагога при общении через любые средства связи. Применить массово средства видеосвязи оказалось невозможно, т.к. у многих детей нет дома ноутбука или компьютера, поэтому связь поддерживалась через телефон, используя мессенджеры и электронную почту.

Есть семьи, у которых нет доступа в интернет, соответствующего телефона, тогда преподавателям приходится печатать задания детям и при личной встрече с родителями передавать их.

Также одной из проблем стал возраст педагогов. Выяснилось, что практически половина педагогов не пользовались мессенджерами, соцсетями или пользовались только в рамках сообщений одному человеку, а также для просмотра новостей. У некоторых не было дома доступа к интернету и кнопочный телефон без возможности выхода в Сеть. Проблемы решались по мере поступления. Помогали друг друга, осваивали новые телефоны, подключали интернет.

Сначала необходимо было выбрать способ связи между педагогом и учениками. Это могут быть мессенджеры, сайты, закрытые группы в социальных сетях. Выбрав общую стратегию работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья с использованием дистанционных технологий, педагоги высылали задания, стараясь более подробно и доступно объяснить материал, а затем получали фотографии заданий, которые выполнили дети. Затем оставалось проверить задания, поставить оценку и выслать проверенные задания обратно детям. Достаточно сложная схема, учитывая основную и главную проблему – дети не слышат речь педагога при общении с помощью интернет-ресурсов. Также отмечают недостаточный словарный запас обучающихся,

трудность установления коммуникации при отсутствии видеосвязи, особенно при работе со всем классом одновременно, невозможность работы с обучающимися начальной школы и с детьми, имеющими сложную структуру дефекта, без поддержки родителей, в основном отсутствие контроля со стороны родителей за обучением более старших учеников, вследствие чего выявилось игнорирование обучения низкомотивированными обучающимися.

На сайте учебного заведения по классам выкладываются задания, используется платформа Яндекс (<https://makspecint.ru/distanczionka>). На яндекс-диске преподаватели по своему предмету выкладывают задания. Каждый обучающийся может зайти на страницу своего класса, выбрать необходимый предмет и выполнить задание. Выполненные задания обучающиеся присылают педагогам в социальные сети.

При дистанционном обучении в школе-интернате используются не только электронные учебные ресурсы, учебники в электронном варианте, различные площадки для выявления знаний обучающихся по теме урока и т.д.

Учителя учитывают возможности и интересы каждого обучающегося ребенка, оказывают помощь в реализации индивидуальной образовательной траектории, способствуют его культурному развитию, социализации, развитию творческих способностей и навыков самостоятельной деятельности.

Педагоги оказывают помощь родителям и детям при выполнении заданий, если, к примеру, обучающийся не понимает тему, он может позвонить учителю-предметнику, тот в свою очередь объяснит и расскажет.

С родителями и детьми в телефонном режиме проводятся беседы, инструктажи.

Воспитатели (классные руководители) в своей работе используют социальные сети (Telegram, ВКонтакте) в работе с родителями. Они создали беседу, в которую добавили родителей и детей своего класса. Там воспитатели дают информацию, необходимую для ознакомления. Родители и дети, в свою очередь, уведомляют педагога о прочитанном.

В школе-интернате классным руководителем проводилось родительское собрание по теме «Информирование о Российском движении детей и молодежи “Движение первых”». Информирование родителей о возможностях провокационных действий злоумышленников в отношении детей». Беседа велась в телефонном режиме и занесена в протокол родительского собрания.

Дети школы-интерната, которые имеют гаджеты, также участвуют в различных конкурсах, проектах.

По итогам второй четверти, которая полностью прошла в дистанционном формате можно сделать такие выводы: при работе с детьми с ОВЗ возникает нехватка общения со сверстниками. Не каждый ученик умеет самоорганизовываться и распределять свое время. Необходима помощь со стороны родителей и коррекция со стороны педагогов.

Успех обучения дистанционно детей с ОВЗ напрямую зависит от качества взаимодействия всех его участников: родителей (законных представителей)

обучающихся, педагогических работников, администрации образовательного учреждения, всех заинтересованных лиц [1].

Таким образом, в области дистанционной педагогики существует ряд актуальных проблем, которые необходимо решить, чтобы повысить качество образования. Основные направления для решения данных проблем: создание адаптивной дистанционно-образовательной среды для педагогов и учащихся. В процессе адаптации преподаватели должны усвоить основы для возможности обучать, а учащиеся – для возможности обучаться. Следующее направление – подготовка образовательных учреждений для интегрирования информационно-коммуникационных технологий, в том числе создание единого дистанционного образовательного стандарта: электронных учебников, методических рекомендаций, учебных пособий, различных комплексов и программ.

Существенный вклад в решение названных проблем внесут инновации в области дистанционной педагогики. Для этого необходимы проводить новые исследования в области применения информационных технологий в педагогике, изучать влияние информационных технологий на педагогику в целом, а также на преподавателей и учащихся.

#### **Литература**

1. Байкова Т.Е. Использование электронных образовательных ресурсов в коррекционной практике // Логопед. – 2020. – № 8.
2. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
3. Мясникова М.С. Инновации в образовании: дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 149–151.
4. Разина Н.А. Профессионально-личностное развитие педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 48–51.

#### **EXPERIENCE OF THE BOARDING SCHOOL ONLINE**

*V.S. Dmitrienko, S.E. Zyabreva*

*The article presents the experience of distance learning of students with special educational needs in a boarding school. The problems and difficulties of distance learning for children with disabilities are indicated.*

*Keywords: problems of distance learning; information and communication technologies; remote; distance learning; students with disabilities; educational platform.*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВИЛЛИНГА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗПР

*Г.И. Хазияхметова*

Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко  
магистрант; e-mail: ghaziahmetova5@gmail.com  
Россия, Удмурдская Республика, г. Глазов

*В данной статье рассмотрен нетрадиционный метод арт-технологии – техника квиллинг (бумагокручение). Описано возможное применение данной техники в дошкольной образовательной организации.*

*Ключевые слова: квиллинг; бумагокручение; мелкая моторика рук; дошкольник с ЗПР; дошкольная образовательная организация.*

Мелкая моторика – это способность выполнять небольшие движения пальцами за счет скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем. Мелкая моторика начинает развиваться естественным путем с младенчества. С возрастом моторика ребёнка становится более разнообразной и сложной [11]. Увеличивается доля действий, требующих согласованных движений обеих рук.

Развитие мелкой моторики руки у детей дошкольного возраста с ЗПР является одним из важных аспектов их общего физического и умственного развития [2]. Невозможно достичь эффективных результатов в обучении и приобрести базовые практические навыки без развития мелких мышц руки.

На сегодняшний день специалисты способны сделать вывод о специфике формирования нервной системы и мозга детей, опираясь на какой-либо продукт, выполненный их руками [6]. Сенсомоторная деятельность в период дошкольного возраста детей является фундаментом интеллектуального развития, которое формируется с раннего возраста ребёнка параллельно с расширением ручной деятельности.

В современном мире у многих дошкольников с ЗПР недостаточно развита мелкая моторика рук. Изучая уровень развития мелкодифференцированных движений пальцев у детей данного возраста, можно сделать вывод о том, что многие из них не сфокусированы. Так же для них характерны слабо развитые сложно-скоординированные движения ведущей руки, то есть плохая способность держать пищащий предмет как рабочий инструмент.

У преподавателей начальных классов остро стоит проблема развития мелкой моторики детей, так как зачастую пальцы рук оказываются не подготовленными к школьному обучению [3]. Обучение письму – сложная ступень на школьной лестнице, следовательно, нужно как можно более внимательно отнестись к этой проблеме.

Уровень развития мелкой моторики становится показателем успешности ребёнка в различных сферах его жизни. Освоение трудовых, изобразительных, музыкальных и графических навыков формируется только при развитии мелкой моторики [8]. Помимо этого, ребёнок с высоким уровнем развития способен

на логическое рассуждение, у него в достаточной степени развиты высшие психические функции, речь, а также творческие способности.

Учёными С.Н. Котягиной [7], Семенович А.В. [10], Л.С. Цветковой [12] и другими доказано, что около одной трети площади моторной проекции коры головного мозга занимает проекция руки, расположенная очень близко к речевой зоне. В коре головного мозга речевая зона находится рядом с двигательной, поэтому работа по формированию и совершенствованию мелкой моторики рассматривается как необходимая составляющая сложной системы коррекционно-педагогического воздействия. Г.Г. Галкина и Т.И. Дубинина [4] выделили, что формирование моторики напрямую связана с развитием речи.

Формирование мелкой моторики рук дошкольника с ЗПР рассматривается в параллельном развитии его речевых функций, при этом как с письменной, так и с устной стороны. С.П. Дуванова, Е.Ю. Тебелева отмечают [5], что, если уделять большое внимание упражнениям, играм, различным заданиям на развитие моторики рук, можно добиться сразу нескольких коррекционных задач: развитие интеллектуальных возможностей ребенка, а также подготовка к формированию навыка письма.

На данный момент существует огромное количество разнообразных способов развития мелкой моторики рук. Среди нетрадиционных способов развития моторики можно выделить прикладное творчество [9]. Оригами, тестопластика, квиллинг, вышивка, валяние не только выполняют функцию творческого развития личности ребенка, но и улучшают работу мелких мышц рук.

В последнее время большой популярностью стала техника работы с бумагой – квиллинг. Д. Чиотти дала следующее определение понятию «квиллинг» – искусство изготовления различных узоров из тонких скрученных полосок бумаги [13]. Квиллинг также называют «бумажной скруткой» или «бумажной филигранью». В английском языке это ремесло называется «quilling» – от слова «quill», что означает птичье перо.

Выбор техники работы с бумагой неслучаен. Когда ребёнок дошкольного возраста работает с тонкими полосками бумаги, скручивает и составляет из них узор, он развивает мелкую моторику рук. Следствием этого развития является всестороннее формирование дошкольника с ЗПР: улучшается речь, творческие способности, мышление, приходит в норму эмоционально-волевая сфера.

Процесс изучения основных элементов техники квиллинга следует проводить по принципу от простого к сложному [1]; в будущем, сочетая различные элементы, у детей появятся новые задумки, которые они смогут создать благодаря бумажным полоскам.

Оптимальный вариант – выложить заготовку, после каждый элемент квиллинга поочередно приклеить на выбранное место. Удачной формой организации занятий по созданию аппликаций, детали которых выполняют дети в технике «квиллинг», является коллективный труд. Обучение технике «квиллинг» должно быть постепенным и последовательным. Выполнение каждой новой формы (приема) следует закрепить на нескольких занятиях и только потом продолжать знакомить детей с новыми техниками.

Дети дошкольного возраста с ЗПР с большим желанием создают изделия в технике «квиллинг», несмотря на то, что первоначально процесс бумагокручения кажется достаточно трудным. Но выполнив несколько работ, воспитанник легко справляется с намоткой бумажной полоски на инструмент и интересуется превращением заготовки в ту или иную форму, а затем в различные композиции.

Для успешной организации занятий по обучению художественной технике «квиллинг» необходимо учитывать возрастные особенности детей: прежде всего, надо позаботиться о том, чтобы поделка была практически значима для ребенка, и он мог ее использовать в качестве сувенира или игрушки.

Кроме того, работа не должна быть особенно сложной, утомляющей для детей рассматриваемой категории. Для этого первые поделки в технике «квиллинг» должны состоять из небольшого количества деталей, можно предложить ребенку вырезать из бумаги отдельные части.

Данную технику можно проводить во время организованной образовательной деятельности, к примеру, когда с детьми изучается аппликация, где детей целенаправленно знакомят с квиллингом, учат скручивать бумагу в различные узоры, составлять из них композицию. Занятия проводятся 1–2 раза в неделю с продолжительностью 25 мин. Это групповая форма организации работы, с численностью до 8 участников.

Помимо описанной выше работы элементы техники «квиллинг» можно включать и в образовательную деятельность с детьми.

Так, к примеру, на занятиях по формированию элементарных математических представлений (ФЭМП) возможно использование квиллинга в качестве изображения цифр и различных геометрических фигур. В дальнейшем можно с помощью арифметических знаков, выполненных в рассматриваемой технике, изучать с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР счёт и простые математические операции, такие как сложение и вычитание.

Элементы квиллинга также можно использовать на занятиях по ознакомлению с окружающим миром: изображать изученных животных, птиц, растения, транспорт, природные явления, посуду, мебель и другие бытовые предметы.

В работе по социализации при помощи техники «квиллинг» возможно закрепление знаний о флагах России, о правилах дорожного движения, о профессиях и народах РФ, безопасного поведения в быту, в природе и так далее.

При подготовке к обучению грамоте дети смогут выкладывать буквы в технике «квиллинг», составлять из них слоги, слова и простые предложения, учиться правильному безошибочному написанию слов.

Во время работы педагог строит диалог с дошкольником, что воздействует на формирование речи ребёнка и на положительный уровень эмоциональной сферы. Можно попросить ребёнка самому составить рассказ о выполняемой им работе.

Стоит отметить, что удачной формой проведения занятий является коллективная работа. Благодаря этому можно добиться сразу нескольких положительных результатов: сплочение коллектива, развитие эмпатических

способностей и внимания к окружающим, развитие уверенности в себе, закрепление мотивации групповой работы.

Не стоит акцентировать внимание на неудачах и возникших трудностях ребёнка с ЗПР. Нужно всячески поощрять и хвалить ребёнка, тем самым мотивируя его деятельность.

Как нам удалось выяснить, данная техника применима в различных сферах образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации. Квиллинг – это не только развитие моторики, воображения, внимания, мышления, эстетики, но и инструмент речевого формирования, а также данная техника является возможностью реализовать потенциал дошкольника, повысить мотивацию в работе с собственными чувствами, обучить навыкам расслабления и саморегуляции.

### Литература

1. Быстрый квиллинг. – М.: АСТ-Пресс Книга, 2015. – 461 с.
2. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка. – М.: Просвещение, 2018.
3. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод. пособие. – М.: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2017. – 127 с.
4. Галкина Г.Г., Дубинина Т.И. Пальцы помогают говорить. Коррекционные занятия по развитию мелкой моторики у детей. – М.: Гном и Д., 2018. – 40 с.
5. Дуванова С.П., Тебелева Е.Ю. Взаимосвязь уровня развития мелкой дифференцированной моторики пальцев рук и речи у детей старшего дошкольного возраста // Школьный логопед. – 2020. – №6 (15).
6. Казиева Э.М. Особенности развития мелкой моторики и речи у детей дошкольного возраста // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – №7.
7. Котягина С.Н. Особенности формирования психической деятельности у детей с резидуальной энцефалопатией: Нейропсихологическое исследование: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 200 с.
8. Кошелева О.Ю. Развитие мелкой моторики учащихся – путь к успешному обучению // Молодой ученый. – 2017. – № 15.2 (149.2). – С. 97–99.
9. Маркелова А.М., Калинкина Е.А. Использование нетрадиционных приемов развития мелкой моторики // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Международ. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). – СПб.: Свое издательство, 2017. – С. 73–76.
10. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
11. Ткаченко Т.А. Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков. – М.: Эксмо 2013. – 48 с.
12. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учебное пособие / Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т; под ред. Л.С. Цветковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 318 с.
13. Чюотти Д. Оригинальные поделки из бумаги. – И.: Мир книги, 2008. – 96 с.

## THE USE OF QUILLING IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

*G.I. Haziahmetova*

*This article discusses an unconventional method of art technology - the quilling technique (paper twisting). The possible application of this technique in a preschool educational organization is described.*

*Keywords: quilling; paper-spinning; fine motor skills of hands; preschool educational organization; preschooler.*



# ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВИЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СВОЙСТВАХ И ОТНОШЕНИЯХ ОБЪЕКТОВ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*М.В. Васильева<sup>1</sup>, Н.В. Гусева<sup>2</sup>*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

<sup>1</sup>магистрант; e-mail: masha131194@inbox.ru

<sup>2</sup>к.п.н., доцент; e-mail: soleilfun@mail.ru

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В настоящее время проблемы социализации детей с умственной отсталостью особо интересуют дефектологов, а также специалистов в области психологии. Эксперты полагают, что социальное формирование детей выражается в методах и способах познания окружающего мира, в том числе в применении собственных познаний в разных жизненных обстоятельствах. Любой ребенок с умственной отсталостью со временем учится понимать себя, а также находящихсся вокруг.*

*Ключевые слова: нарушение интеллекта; познавательное развитие; первичные представления; социальный мир.*

Приобретенные навыки межличностных взаимоотношений могут оказать помощь ребенку при овладении культурой поведения. С годами дети делают обширнее для себя объективный, природный и социальный мир. С увеличением представлений об окружающей действительности происходит интеллектуальное, а также высоконравственное формирование детей, создаются простые формы логического мышления, формируется самосознание и самоуважение, социальные чувства.

«Развитие взглядов, в том числе первичных понятий, касательно объектов внешней среды считается значимым компонентом в формировании детей с задержкой психического развития и взаимосвязано с потребностью его включения в окружающую действительность» [1].

Спонтанное накапливание познаний и первичных представлений о находящемся вокруг не может быть источником психического развития детей с ограниченными интеллектуальными возможностями, не может создать базы с целью адекватной ориентации в действительности.

Принимая во внимание важность развития первичных представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира у детей с умственной отсталостью, полагаем, что данная тема актуальна.

Трудность в развитии взглядов об окружающем мире у детей с умственной отсталостью содержится в том, что те никак не испытывают необходимости в знаниях. У этих детей существенно ограничены и просты знания и представления по отношению к объектам окружающего мира. Они их воспринимают слабо дифференцированно, не различают основных и вспомогательных признаков. Подобные дети недостаточно хорошо запоминают и испытывают трудности с обновлением информации. По этой причине их представления оказываются небогатыми, неправильными, деформированными. «Одними из самых

существенных недостатков первичных представлений о свойствах и объектах окружающей их действительности считаются такие особенности, как трудности в запоминании названий объектов, которые они познают, забывание информации, существенной для их характеристик» [2].

Дети с умственной отсталостью характеризуются неумением отвлечься от определенной ситуации. Им свойственно:

- «невозможность продолжать одно и то же занятие в течение длительного времени;
- обладать способностью понимать простую информацию;
- они не могут усвоить социальные нормы поведения;
- они не могут участвовать в процессе образования из-за хронических заболеваний либо их последствий» [3].

Черты недоразвития выявляются в специфике речи: подобные дети не понимают смысла многочисленных слов, в особенности таких, которые отражают качества, характеристику, а также отношения предметов, то есть выработанные человечеством представления об основных разновидностях каждого вида свойств и отношений: цвета, формы, величины предметов, их положения в пространстве, длительности и так далее, так называемые сенсорные эталоны. Детям с особенностями развития свойственен узкий лексический запас, их речь невыразительна, дети затрудняются или вообще неспособны воспринимать и выстраивать грамматические конструкции. Суждения скудны, и большинство из них заимствованы у других без обработки. Мыслительные процессы на чрезвычайно низком уровне.

Отмечено, что у особенных детей плохо сохраняются пространственные отношения, в которых расположены объекты в их памяти. Взамен конкретных пространственных отношений объектов в реальном мире доминируют неспецифические отношения. «При устном воссоздании содержания сюжетной картинки сразу после ее рассмотрения дети с умственной отсталостью демонстрируют отрывочность первичных представлений: они воссоздают в лучшем случае не более тридцати процентов, представленного на картинке» [4].

Взамен общих первичных представлений дети с ЗПР репродуцируют определенные особенности, образовавшиеся на базе личного опыта, или называют признаки других объектов, беспричинно появившихся в их памяти, аналогичные изложенным.

Способом, содействующим развитию первичных представлений о свойствах и объектах окружающего их мира, могут служить вопросы, нацеленные на то, чтобы особенные дети, рассматривая предмет, без помощи других имели возможность выявить более свойственные для него признаки.

Никак не меньше значимым методом развития соответственных представлений считается совокупность вербального описания объектов вместе с интенсивной предметной деятельностью, в том числе с дальнейшим графическим воссозданием образов исследуемых предметов. Формированию точных первичных представлений и в дальнейшем хранению их в памяти помогает

сопоставление объектов, нахождение сходства и различий среди них. Более того, на сколько четко сохранены первичные представления в значительной степени зависит от уровня сходства объектов сравнения. При этом чем больше аналогии среди предметов, тем яснее первичные представления детей касательно любого из них. И в обратном порядке: чем более различаются сопоставляемые предметы между собой, тем сложнее детям удержать все эти различия в памяти, и первичные представления становятся неясными, искаженными и неотчетливыми.

Исследование специальной литературы дает возможность отметить несколько категорий причин, которые приводят к неполноценности представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира у детей с умственной отсталостью:

- недостатки когнитивных процессов, к которым можно отнести восприятие, память, мышление, воображение и речь;
- проблемы освоения основной для определенного возраста деятельности;
- отсутствие интереса к окружающей их действительности;
- недостаток социальных коммуникаций.

Дети этой категории не могут самостоятельно поэтапно контролировать выполняемую деятельность, они зачастую не обращают внимание на несоответствия собственной работы и рекомендованного образца, порой не могут отыскать ошибки, даже после того, как взрослый просит их проверить свою работу.

Наиболее ярко выраженной чертой восприятия детей с ограниченными интеллектуальными возможностями является бездеятельность. При рассмотрении любого из предметов у таких детей нет стремления детально изучить его, проанализировать в подробностях, понять его свойства. На неактивность восприятия указывает также неспособность детей с умственной отсталостью вглядываться, искать и обнаруживать какие-либо предметы, селективно анализировать любую часть окружающей их действительности, абстрагируясь от лишнего в данный период красочных и заманчивых сторон воспринимаемого.

Особенности потребностей и развития интеллекта, определяющие незрелость личности особенных детей, проявляются в своеобразии эмоциональной сферы. Эмоции часто неадекватны, несоразмерны по своей динамике влияниям внешнего мира. Некоторым детям свойственны чрезмерная легкость и поверхностность переживания серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому. «Другие обладают чрезмерной силой и инертностью переживаний, возникающих по незначительной причине. Большое влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения является проявлением их личностной незрелости. Они ценят только тех, кто приятен, или то, что доставляет удовольствие. Эмоциональная инертность умственно отсталого индивида тесно связана с интеллектуальной инертностью» [5].

Мир вокруг огромен и многообразен. Он содержит в себе мир окружающей нас природы, людей, разнообразных предметов, которые создаются руками человека. Знакомство детей с ограниченными интеллектуальными

возможностями с окружающей их действительностью является средством формирования в их сознании реалистичных знаний о мире, которые базированы на сенсорном опыте, а также методом воспитания правильного отношения к окружающему. Детский возраст акцентируется как период значительной заинтересованности к находящемуся вокруг нас. Непосредственно в нем закладывается фундамент для понимания окружающего мира, развития естественно-научной его картины. Первая встреча с внешним миром – это источник начальных определенных познаний и тех радостных переживаний, которые зачастую запоминаются навсегда.

#### Литература

1. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости // Собрание сочинений. Т. 5. – М.: Просвещение, 2021. – 598 с.
2. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. – СПб.: Речь, 2019. – 467 с.
3. Вересотская К.А. Узнавание предметов и познание их пространственных свойств и отношений // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы: сборник научных трудов. – М.: Просвещение, 2020. – 343 с.
4. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М.: Изд. центр «Академия», 2019 – 144 с.
5. Пилипенко А.В. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: учеб. пособие. – Владивосток: Мор. гос.ун-т, 2018. – С. 33.

#### THE STUDY OF THE FEATURES OF THE FORMATION OF PRIMARY IDEAS ABOUT THE PROPERTIES AND RELATIONSHIPS OF OBJECTS OF THE SURROUNDING WORLD IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

*M.V. Vasilyeva, N.V. Guseva*

*Currently, the problems of socialization of children with mental retardation are of particular interest to speech pathologists, as well as specialists in the field of psychology. Experts believe that the social formation of children is expressed in the methods and methods of his knowledge of the world around him, including the use of his own knowledge in different life circumstances. Any child with mental retardation eventually learns to understand himself, as well as those around him.*

*Keywords: intellectual disability; cognitive development; primary representations; social world.*

#### СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Н.А. Агапитова<sup>1</sup>, С.А. Городилова<sup>2</sup>*

Вятский государственный университет

Педагогический институт

<sup>1</sup>студент; e-mail: agapitovanata0@gmail.com

<sup>2</sup>к.пс.н., доцент; e-mail: sa\_gorodilova@vyatsu.ru

Россия, г. Киров

*В статье представлено описание особенностей формирования навыка словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи, а также характеристика специфических особенностей нарушений навыка словообразования у дошкольников с общим недоразвитием*

*речи, выявленных в ходе логопедического обследования. Авторами даны рекомендации по развитию навыка словообразования дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи.*

*Ключевые слова: нарушения словообразования; общее недоразвитие речи; дошкольники с общим недоразвитием речи.*

Понятие общего недоразвития речи (далее – ОНР) подразумевает форму речевой патологии, при которой нарушено формирование всех структурных компонентов речи: фонетико-фонематической стороны, лексического состава, грамматического строя и, как следствие, связной речи, у детей с сохранным слухом и сохранным интеллектом [1].

В отличие от детей с нормой развития, дети с ОНР из-за трудностей выделения и обобщения языковых закономерностей гораздо позже осваивают способности словообразования, формирование которых является одним из условий успешного становления грамматической системы родного языка. При нарушении формирования грамматической стороны речи дошкольник с ОНР испытывает значительные коммуникативные трудности, выражающиеся в невозможности донести мысль из-за неумения пополнять словарный запас путем образования новых слов. В дальнейшем несформированность словообразовательной компетенции может негативно влиять на овладение детьми с ОНР письменной речи, значительно снижать успешность овладения учебными знаниями, умениями и навыками в процессе школьного обучения, препятствовать полноценному развитию языковой способности и речевой коммуникации в целом [4].

А.Н. Гвоздев отмечал, что в речевом онтогенезе первично появление существительных, затем глаголов и далее прилагательных [2]. Н.С. Минькина считает, что у дошкольников с ОНР наибольшие трудности вызывает образование прилагательных вследствие позднего появления в речи и абстрактного значения. Ученый также обращает внимание на зависимость правильного образования прилагательных от их значения и частотности употребления в речи [7].

Т.А. Гридина и Н.И. Коновалова отмечают, что дети дошкольного возраста с ОНР третьего уровня речевого развития способны усвоить часто встречающиеся в быту продуктивные словообразовательные формы, однако затрудняются при осознании обобщенных значений морфем и при вычленении устойчивых элементов в речи [3].

По мнению Т.В. Тумановой, дошкольники с общим недоразвитием речи не вычленяют морфемные элементы, наделяя значением лишь корневую часть. Для таких детей характерна несформированность в полной мере речевых условий для становления словообразования вследствие недостаточности накопления первичного словаря мотивированной лексики, недостаточности развития операций фонологического распознавания звукового комплекса слова и недостаточности развития предпосылок когнитивных процессов (мотивация) [8].

Л.И. Лалаева утверждает, что у дошкольников с ОНР отмечается использование неологизмов с далёкими по смыслу суффиксами, с отсутствием необходимого суффикса, а также повтор мотивирующего слова. Это свидетельствует о недоразвитии аналитико-синтетических процессов [6].

Для выявления специфических особенностей нарушения навыка словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи мы провели исследование, в котором приняли участие 15 дошкольников в возрасте 5–6 лет с общим недоразвитием речи. Логопедическая диагностика проводилась на базе дошкольной образовательной организации г. Кирова.

Для исследования развития навыка словообразования дошкольников с общим недоразвитием речи нами была разработана речевая карта на основе «Методики психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» Р.И. Лалаевой [5], которая включила в себя три блока:

1. Обследование образования существительных: уменьшительно-ласкательные формы существительных, существительные с суффиксами действующего лица, существительные со значением детенышей животных, существительные со значением «женскости», существительные с суффиксом единичности, существительные со значением вместилища;

2. Обследование образования прилагательных: уменьшительно-ласкательные формы прилагательных, притяжательные прилагательные, качественные прилагательные, относительные прилагательные, сравнительная степень прилагательных;

3. Обследование образования глаголов: глаголы от глагольных основ.

По итогу обследования навыка словообразования у дошкольников 5–6 лет с ОНР нами были проанализированы полученные результаты (см. Табл.).

Проанализировав полученные в ходе обследования результаты, мы выделили следующие специфические особенности нарушения словообразования:

1. При обследовании образования существительных наиболее несформированными оказались навыки образования существительных со значением единичности, существительных со значением вместилища, существительных со значением «женскости», существительных со значением детенышей животных.

У дошкольников с ОНР выявлено наибольшее количество ошибок в образовании существительных со значением единичности (100% респондентов), проявляющихся в неправильном подборе суффикса (например, снежинка – снежок; песчинка – песочек, песонок) и повторении предъявленного образца слова. Отмечаются значительные трудности образования существительных со значением вместилища (67% участников исследования), заключающиеся в подмене понятий на знакомые слова (например, песочница – площадка; хлебница – пакет). Ошибки при образовании существительных со значением «женскости» проявлялись в неправильном подборе суффикса (например, волчица – волчиха; бобриха – бобрица, бобёрщик), повторении предъявленного образца слова и подмене понятий на знакомые слова (например, зайчиха – крольчиха). Наиболее часто встречающимися ошибками при образовании существительных со значением детенышей животных были неправильный подбор суффикса (например, слонёнок – слоник; бельчонок – белочка; козлёнок – козлик) и подмена понятий на знакомые слова (например, зайчонок – крольчонок).

**Результаты обследования навыка словообразования  
у дошкольников 5–6 лет с общим недоразвитием речи**

Словообразовательный навык		Несформированность навыка		Недостаточная сформированность навыка		Сформированность навыка	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Образование существительных	Уменьшительно-ласкательные формы	3	20	6	40	6	40
	Обозначение действующего лица	4	27	8	53	3	20
	Название детенышей животных	8	53	6	40	1	7
	Обозначение «женскости»	8	53	7	47	-	-
	Обозначение единичности	15	100	-	-	-	-
	Обозначение вместилища	10	67	5	33	0	0
Образование прилагательных	Уменьшительно-ласкательные формы	7	47	6	40	2	13
	Притяжательные	15	100	-	-	-	-
	Качественные	5	33	7	47	3	20
	Относительные	8	53	3	20	4	27
	Сравнительная степень	11	74	2	13	2	13
Образование глаголов	Глаголы от глагольных основ	2	13	7	47	6	40

2. При обследовании образования прилагательных наиболее несформированными оказались навыки образования притяжательных прилагательных, сравнительной степени прилагательных и относительных прилагательных.

Все обследуемые продемонстрировали значительные сложности при образовании притяжательных прилагательных (100%), проявляющиеся в неправильном подборе суффикса (например, коровий – коровин) и повторении предъявленного образца слова (например, кошки, коровы, собаки). Ошибками при образовании сравнительной степени прилагательных было отсутствие замены чередующейся согласной (например, слаще – сладкое, сладе; моложе – молодее), повторение предъявленного образца слова и подмена понятий на знакомые слова (например, слаще – вкусней, липкий; сильнее – силач) (74% дошкольников с ОНР). Наиболее часто встречающимися ошибками при образовании относительных прилагательных было повторение предъявленного образца слова (например, из дерева/шерсти/шелка) и подмена понятий на знакомые слова (например, шерстяной – колючий, мягкий; шёлковый – красный, длинный; деревянный – из досок) (53% респондентов).

3. При обследовании образования глаголов около половины обследуемых продемонстрировали недостаточную сформированность навыка.

Ошибками у 47% обследуемых при образовании глаголов от глагольных основ были подмена понятий на знакомые слова (например, докрасил – сделал, вырезал) и повторение предьявленного образца слова (например, заходит/выходит – идет; моется – моет).

На основании результатов, полученных в ходе логопедического обследования словообразования дошкольников с ОНР, мы можем сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста данной категории имеются специфические особенности нарушения навыка словообразования, проявляющиеся в несформированности навыков образования существительных (образование существительных со значением единичности, вместилища, «женскости», детенышей животных) и прилагательных (образование притяжательных, относительных прилагательных, сравнительной степени прилагательных).

К рекомендациям по коррекции нарушений словообразования у дошкольников с ОНР мы можем отнести систематическую коррекционную работу над уточнением семантики словообразующих морфем, а также работу над выбором грамматически верной словообразовательной модели в экспрессивной речи.

#### Литература

1. Волкова Л.С. Логопедия: учебник / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 22 с.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 171 с.
3. Гридина Т.А., Коновалова Н.И. Диагностика грамматико-словообразовательных умений детей с ОНР как основа коррекционной работы // Специальное образование. – 2016. – № 2. – С. 39–50.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
5. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М., 2004.
6. Лалаева Л.И. Особенности проявления взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина, 2008. – № 6 (20). – С. 145–157.
7. Минькина Н.С. Особенности словообразования прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи // Современные проблемы дошкольной дефектологии: взгляд в будущее: сборник научных статей по материалам Межвузовской студенческой научно-практ. конференции (20–21 марта 2017 г.) / под общ. ред. Л.А. Головниц, Н.В. Микляевой, А.В. Кротковой. – М.: Берлин: Директ-Медиа, 2017. – С. 147–150.
8. Туманова Т.В. Особенности формирования словообразовательных операций у дошкольников с ОНР: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 175 с.

### **SPECIFIC FEATURES OF THE VIOLATION OF THE WORD FORMATION SKILL IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

*N.A. Agapitova, S.A. Gorodilova*

*The article describes the features of the formation of the word formation skill in preschoolers with general speech underdevelopment, and also presents a characteristic of the specific features of violations of the word formation skill in preschoolers with general speech underdevelopment identified during speech therapy examination. The authors give recommendations for the development of the word formation skill of preschoolers who have a general underdevelopment of speech.*

*Keywords: word formation disorders; general speech underdevelopment; preschoolers with general speech underdevelopment.*



# РАЗВИТИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ НАВЫКОВ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ ДВИЖЕНИЯ «АБИЛИМПИКС»

*К.К. Васенина*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный  
университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ  
магистрант, студент; e-mail: teplova-klara@mail.ru  
Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье описаны задачи государства по направлению реализации рабочих потребностей людей с ОВЗ, а также опыт подготовки и участия обучающихся с ОВЗ в региональном чемпионате «Абилимпикс».*

*Ключевые слова: навыки; предпринимательские компетенции; движение «Абилимпикс».*

На сегодняшний день в России около 15 миллионов инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Успешная адаптация такого рода граждан страны невозможна без их профессиональной реабилитации. Сейчас очень много людей с инвалидностью желают быть независимыми, реализовать свой потенциал и профессиональные амбиции. Ввиду ограниченности своих возможностей такие люди испытывают определенные проблемы в трудоустройстве, и им нужна помощь со стороны государственных структур. Главная задача государства в этом направлении – это успешная социализация инвалидов и лиц с ограниченной возможностью здоровья. Одним из способов решения этой задачи стало создание некоммерческого движения «Абилимпикс».

Конкурс профессиональной подготовки помогает успешно выполнять задачи по повышению качества профессиональной деятельности, дает возможность создавать благоприятные условия для роста интеллекта, улучшения профессиональных навыков и компетенций. Основной целью любого профессионального конкурса является демонстрация профессиональных умений и продолжение его совершенствования.

Движение «Абилимпикс» эффективно изменяет отношения общества к вопросам трудоустройства людей с ограниченными возможностями, стимулирует государство к созданию всех необходимых условий для того, чтобы получить доступное образование на любом уровне, и мотивирует инвалидов на получение высококвалифицированной подготовки и хорошей работы.

31 октября 2017 года в Нижегородской области впервые состоялось открытие регионального этапа чемпионата профессионального мастерства для людей с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» на базе ГБПОУ «Нижегородский губернский колледж». В региональном чемпионате принимали участие 44 участника из Нижегородской области. Победители чемпионата в дальнейшем представляли область на национальном уровне.

Главной целью Национального чемпионата профессионального мастерства для людей с ОВЗ «Абилимпикс» является содействие развитию

профессиональной инклюзии обучающихся, выпускников и молодых специалистов с инвалидностью.

Наш техникум старается принимать участие в таких конкурсах ежегодно, обучающиеся нередко занимают призовые места. О самом движении «Абилимпикс» я впервые узнали в 2020 году, когда нас пригласили подготовить участника к конкурсу от нашего техникума по компетенции «Кулинарное дело», где мы заняли третье место.

В процессе подготовки обучающегося к конкурсному заданию мы мотивировали, вовлекали его в профессиональную деятельность, помогали справиться с возникающими трудностями при выполнении задания конкурса, адаптировали к рабочему месту. Это хороший опыт как для участника, так и для педагога.

Участие в чемпионатах дает возможность лицам с ограниченными возможностями здоровья получить бесценный опыт и стартовые условия успешного профессионального ориентирования, мотивирования, социализации и дальнейшего трудоустройства, достойной жизни в целом.

Можно сказать, что движение «Абилимпикс» – кадровый ресурс для социальных предпринимателей, который позволяет им выбрать «особых» сотрудников для работы.



Рис. 1. Награждение участников, региональный чемпионат Абилимпикс, 2020 г.



Рис. 2. Участники с наставниками, региональный чемпионат Абилимпикс, 2020 г.

### Литература

1. Концепция проведения конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс» на 2017–2020 годы. – Режим доступа: [https://бпо-ото.рф/document/Абилимпикс/Kontseptsia\\_Abilimpix.pdf](https://бпо-ото.рф/document/Абилимпикс/Kontseptsia_Abilimpix.pdf)

2. Семикова Н.В. Проблема трудоустройства инвалидов // Электронный научно-практический журнал «Экономика и менеджмент инновационных технологий». – 2012. – №1. – Режим доступа: <http://ekonomika.snauka.ru/2012/01/326>

3. Официальный сайт Национального чемпионата по профессиональному мастерству для людей с инвалидностью «Абилимпикс». – Режим доступа: <http://abilympicspro.ru/>

**DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL  
NEEDS OF UNIVERSAL SKILLS AND FORMATION OF ENTREPRENEURIAL  
COMPETENCES WITHIN THE FRAMEWORK  
OF THE ABILYMPICS MOVEMENT**

*K.K. Vasenina*

*The article describes the tasks of the state in the direction of realizing the working needs of people with disabilities, as well as the experience of preparing and participating students with disabilities in the regional championship "Abilympics".*

*Keywords: skills; entrepreneurial competencies; the Abilympics movement.*

**ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В ОБУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*К.Л. Бегашева<sup>1</sup>, В.В. Баженова<sup>2</sup>*

Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко

<sup>1</sup>студент; e-mail: [karina.begasheva@bk.ru](mailto:karina.begasheva@bk.ru)

<sup>2</sup>к.п.н., доцент; e-mail: [valya-3012@yandex.ru](mailto:valya-3012@yandex.ru)

Россия, Удмуртская Республика, г. Глазов

*В статье рассматриваются игровые технологии, применяемые на занятиях по изобразительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития.*

*Ключевые слова: игровые технологии; изобразительная деятельность; старшие дошкольники с задержкой психического развития.*

Большой потенциал для развития способностей ребенка заложен в детской изобразительной деятельности. При этом его реализация во многом зависит от деятельности педагога, а именно от использования оптимальных методов и приемов обучения. Одно из таких важных мест занимают игровые технологии и методики обучения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, соответствующие их возрастным и психофизиологическим особенностям. В психолого-педагогических исследованиях (П.П. Блонский, Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, Н.А. Ветлугина, М.С. Марков и др.) игра рассматривается как генетическая основа изобразительной деятельности. В тоже время общность игры и изобразительной деятельности проявляется, главным образом, в сходстве таких лежащих в основе художественной деятельности психических процессов, как воображение и эмоции. Учеными доказано, что эти процессы лучше всего возникают, развиваются и проявляются в условиях игры, что дает основание для использования игровых моментов в управлении изобразительной деятельности детей.

Согласно Примерной адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования детей с задержкой психического развития [1] общими задачами по художественному творчеству являются:

*Развитие продуктивной деятельности детей:*

- развитие изобразительных видов деятельности (лепка, рисование, аппликация и художественное конструирование).

*Развитие детского творчества:*

- поддержка инициативы и самостоятельности детей в различных видах изобразительной деятельности и конструирования.

*Приобщение к изобразительному искусству:*

- формирование основ художественной культуры детей, эстетических чувств на основе знакомства с произведениями изобразительного искусства.

*Общие задачи, актуальные для работы с детьми с ЗПР:*

- Формирование любознательности и работоспособности детей в изобразительной и конструктивной деятельности.

- Развитие мелкой и общей моторики рук для развития изобразительных навыков.

- Овладение разнообразными техниками рисования и конструирования в изобразительной деятельности.

- Развитие художественного образа.

*По художественному развитию:*

- Развитие разнообразных видов конструктивной и изобразительной деятельности.

- Становление художественного мировосприятия и творческих способностей.

- Развитие предпосылок восприятия важности и значимости произведений изобразительного искусства.

- Формирование основ художественной культуры и начального представления о жанрах и видах изобразительного искусства.

- Развитие эмоционального отношения и сочувствия к персонажам художественных произведений.

- Формирование представлений о художественной культуре своей родины, а также о многообразии уникальных видов художественной культуры разных стран и народов мира.

В старшей группе (от 5 до 6 лет) рассматривается следующее содержание работы:

*1. Приобщение к изобразительному искусству.* Проявляет интерес к произведениям народного искусства. Отличает и знает все виды декоративно-прикладного искусства, при этом умеет изобразить основные элементы декоративной росписи; умеет провести анализ. Участвует в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми. Проявляет чувство гордости и уважения к работе мастеров народного творчества.

*2. Развитие продуктивной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация, художественный труд).* Самостоятельно ориентируется в пространстве

листа бумаги; применяет технические навыки и приемы. При создании творческой работы умеет работать по инструкции и добавляет от себя творческие детали. Передает в изображении различие предметов. Создает задуманное и доводит работу до конца. Умеет создавать изображение с натуры и по представлению, передавая характерные особенности предметов, применяет разнообразные способы создания изображения. Может в своей работе найти ошибки и исправить их.

*3. Развитие детского творчества.* Создает задуманное перед выполнением работы и осуществляет его, выбирая подходящие материалы и средства. Передает соответствующую структуру и пропорции объектов с построением композиции. Использует разнообразные изобразительные приемы, в том числе и нетрадиционные техники рисования. Творчески выполняет работу, а затем ее защищает и оценивает.

В научных исследованиях обозначается, что развитие изобразительной деятельности нормально развивающихся детей и детей с задержкой психического развития (ЗПР) происходит неравномерно. В работах Е.Н. Лебедевой [2] показаны особенности изобразительной деятельности дошкольников с ЗПР. У детей возникают трудности с выбором изображаемого предмета, сложен выбор темы для рисования. Дошкольники не проявляют инициативы и в то же время самостоятельности. Происходит замена объектов изображений на доступные детям предметы. Дополнительные детали на рисунках можно увидеть крайне редко. У детей с ЗПР отсутствует желание изображать рисунки с помощью разнообразия цветовой гаммы. У большинства детей данной категории еще недостаточно развиты технические навыки рисования. Наблюдается трудности в удержании карандаша, кисточки, ножниц, характерна неточная прорисовка мелких деталей. Детям с ЗПР присущ низкий интерес к занятиям изобразительной деятельностью, при этом у незначительного количества детей возможно отсутствие творческой деятельности.

Игровые технологии являются более успешным средством обучения детей с задержкой психического развития [3]. Игра как одна из форм деятельности ребенка способствует согласованному развитию психических процессов ребенка, качеств его личности и мыслительных способностей. Игровая форма проведения занятий создается с помощью игровых приемов и ситуаций, выступающих условием мотивации, желания и побуждения детей к учебной деятельности.

Для обучения изобразительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития нами была разработана и апробирована серия занятий с включением в образовательный процесс игровых технологий.

Система занятий с использованием игровых методик обучения была разработана с учетом ФГОС ДО, задач формирования изобразительной деятельности (проектирование, изобразительные действия, анализ и оценка результатов) и задач, определяющих характер познавательной деятельности детей на занятиях (ознакомление с новыми знаниями, способами изображения, формирование обобщенных навыков и умений, воспитание активности, самостоятельности, инициативы и творчества). Фрагмент тематического плана занятий представлен в таблице.

## Фрагмент тематического плана проведения занятий

№	Тема занятия	Цель занятия	Оборудование и игровые технологии
1	Осеннее дерево	Цель: закрепить знания о сезонных изменениях в живой и неживой природе; учить изображать эти изменения в рисунке наиболее выразительно. Устанавливать причинно-следственные связи и закономерности в явлениях природы, их взаимосвязи, передавать на бумаге характерные особенности ранней осени (рисование дерева с красно-жёлтыми листьями)	Предварительная работа: Наблюдения за сезонными изменениями в природе. Любование листопадом. Заучивание стихов и песен об осени. Оборудование: пластилин, картон, дощечки для лепки, стеки, образец педагогического изделия. Иллюстрация осеннего пейзажа, музыкальное сопровождение П. Чайковский «Осенняя песнь». Игровые технологии: - Путешествие в осенний лес. Обыгрывание выполненной работы. - Игры с осенними листьями и составление из них осенних букетов. - Дидактическая игра «С какого дерева листок?»
2	Лебеди на пруду	Цель: учить передавать в рисунке образ лебедя, величину и пропорции частей тела лебедя, его характерные особенности	Материалы и оборудование: листы бумаги для принтера формата А4, гуашь, кисти. Фото или иллюстрации с изображением утки, гуся, лебедя, а также образцы рисунков с белыми и черными лебедями в разных позах. Игровые технологии: -Игра-инсценировка «Превращение в лебедей»
3	Украсть фартук для Кати	Цель: формировать интерес к эстетической стороне окружающей действительности. Продолжать закреплять и углублять знания детей о русском и народном промысле и декоративно-прикладном искусстве	Оборудование: силуэт фартука, гуашь красного, зеленого цвета, два образца украшенных фартучков, кукла Маша, демонстративная доска, оборудование для показа приемов изображения. Предварительная работа: беседы об элементах народного творчества, просмотр иллюстраций разных видов фартуков (форма, цвет, орнаменты). Игровые технологии: - Прием внесения игрушки-куклы Кати; - Обыгрывание костюма для Кати
4	Осенняя мозаика	Цель: развивать творческие способности и познавательные интересы у детей с	Оборудование: картина И. Левитана «Золотая осень», альбомный лист, краски гуашевые, кисти,

		применением нетрадиционных техник рисования	емкости с водой, мягкая бумага (комочки), влажные салфетки, аудиозапись «Шум ветра», музыка П.И. Чайковского и «Времена года». Игровые технологии: - Подвижные игры под музыку. - Превращение в листья деревьев. - Прием внесения игрушки-зайца.
5	Осенний букет	Цель: познакомить с техникой печатания листьями	Предварительная работа: рассматривание листьев на прогулках. Демонстрационный материал: картинки с изображением осени. Раздаточный материал: сухие листики, гуашь в мисочках, альбомные листы, салфетки. Игровые технологии: - Театрализованная игра «Подарок для мамы»
6	Снегирь на ветке	Цель: закрепить знания детей о зимующих птицах, учить передавать в аппликации образ снегиря	Материалы: листы бумаги формата А4, простые карандаши, ластик, гуашь, акварель, кисти, палитры, баночки с водой, фотоиллюстрации или картинки с изображением снегирей, плакат «Зимующие птицы». Игровые технологии: - Подвижная игра «Снегири»

В занятия включались разнообразные виды игровых приемов для более интересного, увлекательного обучения изобразительной деятельности и для расширения кругозора детей. Использовались следующие методы:

- Дидактические игры, игры-инсценировки, подвижные игры, включающие приемы внесения игрушек или нарисованных персонажей, создание игровых ситуаций.
- Словесные методы и приемы, предполагающие прочтение сказок и рассказов, отгадывание загадок, чтение стихотворений, а также разговоры и беседы.
- Практические методы, включающие в себя приемы выполнения групповых работ и индивидуальных, показ по образцу воспитателя, повторение за ним сначала в воздухе, а только потом на бумаге, создание творческих работ по своему усмотрению и фантазии.
- Наглядные методы и приемы, предполагающие показ предметов, игрушек, нарисованных персонажей, картин художников, наблюдение явлений природы во время прогулок, рассматривание живых объектов, рассматривание картинок, картин или рисунков по заданной теме, показ образца, пальчиковый театр.

После проведения серии занятий повысились показатели развития изобразительной деятельности старших дошкольников с ЗПР. Это выражается в повышении самостоятельности, творческой направленности, совершенствовании



техник рисования, усидчивости, любознательности и заинтересованности дошкольников занятиями изобразительной деятельностью.

Таким образом, применение игровых технологий позволяет провести занятие в увлекательной для детей форме с включением их в непосредственно творческий процесс, повышает мотивацию к занятию и делает процесс творческой деятельности естественным и продуктивным.

#### Литература

1. Примерная адаптированная образовательная программа дошкольного образования детей с ЗПР. – URL: <https://fgosovz24.ru/assets/files/aoop/doshkolniki/примерная-аооп-дошкольного-образования-детей-с-задержкой-психического-развития.pdf> (дата обращения: 10.03.2022).
2. Лебедева Е.Н. Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития: метод. пособие. – М.: Классика Стиль, 2004. – 72 с.: ил.
3. Зайцев В.С. Игровые технологии в профессиональном образовании: учебно-методическое пособие. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2019. – 23 с.
4. Касаткина Е.И. Игра в жизни дошкольника. – М., 2010.

#### THE USE OF GAME TECHNOLOGIES IN TEACHING VISUAL ACTIVITIES OF OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

*K.L. Begasheva, V.V. Bazhenova*

*The article discusses the game technologies used in the visual activities of older preschoolers with mental retardation.*

*Keywords: game technologies; visual activity; senior preschoolers with mental retardation.*

#### ИССЛЕДОВАНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Е.В. Левкина<sup>1</sup>, Д.А. Пузанова<sup>2</sup>*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

<sup>1</sup>к.п.н., доцент; e-mail: levkina\_alena11@mail.ru

<sup>2</sup>магистр; e-mail: puzanovadina@gmail.com

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье раскрывается проблема развития мыслительных процессов у детей с ЗПР, их особенности и возможности. Представлена диагностика особенностей развития мыслительных процессов у детей с ЗПР, описаны подобранные методики.*

*Ключевые слова: дети с задержкой психического развития; мыслительные процессы; коррекция; диагностика.*

В последние годы актуальность проблемы психического здоровья детей значительно выросла. По данным различных исследований, не все дети, поступающие в первый класс, в состоянии освоить общеобразовательные программы начальной школы, а некоторые из них даже нуждаются в специальных формах и методах обучения.



Одной из основных причин такого количества труднообучаемых детей является особое состояние психического развития личности, которое в дефектологии получило название «задержка психического развития (ЗПР)». При таком нарушении ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов, а развитие таких процессов, как мышление, память, внимание, восприятие, речь, происходит в замедленном темпе, с отставанием от нормы.

Исследования по проблеме школьной неуспеваемости проводились специалистами разного профиля: дефектологами и физиологами совместно с психологами и клиницистами (Л.С. Выготский, Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко).

Категория детей с ЗПР является самой большой из всех категорий с особыми образовательными потребностями. У некоторых детей задержка психического развития преодолевается в условиях обычной школы, однако большинство из них нуждаются в специальном коррекционном воздействии для компенсации нарушений [1].

Значительное отставание у детей ЗПР наблюдается в развитии мыслительной деятельности. Это выражается в несформированности таких операций, как анализ, обобщение, выделение существенных признаков и закономерностей.

Отставание темпа психического развития ребенка от возрастных норм может и должно быть преодолено. Дети с задержкой психического развития обучаемы и при правильно организованной коррекционной работе в их развитии наблюдается положительная динамика.

В настоящее время особую важность приобретает разработка и практическое применение надежного инструментария для психологической диагностики. Важно установить как наличие отклонений от нормы в уровне развития мышления и речи, так и соотношение между выраженностью нарушений эмоционально-волевой и познавательной сферы. Для этого необходимо правильно осуществить подбор методик, позволяющих получать количественные и качественные характеристики, с помощью которых можно оценить степень сформированности различных сторон познавательной деятельности, определить пути и направления коррекции, выбрать образовательный маршрут для учащегося [2].

При проведении исследования уровня развития детей ЗПР возможно руководствоваться принципами организации диагностической работы.

1. Комплексное изучение особенностей развития ребенка предполагает не только клиническое и экспериментально-психологическое изучение ребенка, но и другие методы: анализ медицинской и педагогической документации, наблюдение за ребенком, социально-педагогическое обследование, а в наиболее сложных случаях – нейрофизиологическое, нейропсихологическое и другие обследования.

2. Системный подход к диагностике психического развития ребенка опирается на представление о системном строении психики и предполагает анализ результатов психической деятельности ребенка на каждом из ее этапов.

3. Динамический подход к изучению ребенка с нарушением развития предполагает прослеживание изменений, которые происходят в процессе его развития, а также учет его возрастных особенностей.

4. Выявление и учет потенциальных возможностей ребенка – этот принцип опирается на теоретическое положение Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития ребенка.

5. Качественный анализ результатов диагностического изучения ребенка включает следующие параметры:

- отношение к ситуации обследования и заданиям;
- способы ориентации в условиях заданий и способы выполнения заданий;
- соответствие действий ребенка условиям задания, характеру экспериментального материала и инструкции;
- продуктивное использование помощи взрослого;
- умение выполнять задание по аналогии;
- отношение к результатам своей деятельности, критичность в оценке своих достижений [3].

Для диагностики развития мыслительных процессов детей с ЗПР младшего школьного возраста нами использованы следующие методики.

1. Методика по определению способности обобщать, абстрагировать и классифицировать, целью которой являлось выявление умения у ребенка сравнивать предметы или явления и выделять в них общий признак. В качестве инструментария была использована карточка с изображением различных картинок, для некоторых детей была использована игра «Лото ассоциации», на фишках которого были изображены разные картинки. В ходе исследования детям нужно было обобщить картинки или фишки по группам и назвать их одним обобщающим словом. Недостаточный уровень сформированности операции обобщения у младших школьников с ЗПР отчетливо проявляется при выполнении данного задания. Дети этой категории правильно называли лишь половину необходимых понятий. Это может быть связано с недостаточностью личного опыта ученика и бедностью его представлений о предметах и явлениях окружающей действительности. Результаты полученных исследований заносились в протокол и оценивались по балльной шкале.

К первому уровню относятся дети, которые поняли инструкцию, сразу приступили к выполнению задания, правильно разделили картинки или фишки по группам, и подобрали правильное обобщающее слово. Оценка – 4 балла.

Ко второму уровню успешности относятся дети, которые правильно выполнили задания, однако нуждались с направляющей помощи, в виде наводящих вопросов, повторения задания, обобщающее слово называли правильно или в пределах нужного смысла. Самостоятельно исправляли допущенные ошибки. Оценка – 3 балла.

К третьему уровню относились дети, которым требовалось неоднократное повторение задания для удержания внимания, дополнительное разъяснение,

иногда на наглядном материале. Детям было сложно подобрать обобщающие слово для обозначения той или иной группы. Дети не видели своих ошибок, отвлекались во время задания. Оценка – 2 балла.

К четвертому уровню относятся дети, полностью не справившиеся с заданием. Оценка – 1 балл.

2. Также была применена методика «исключения лишнего», целью которой было выявить не только умение обобщать, абстрагировать, но и выделять существенные признаки. В качестве инструментария детям была предложена игра «4-й лишний» из альбома по развитию речи В.С. Володиной в виде изображений с картинками. В ходе исследования детям было предложено семь групп изображений. В каждой из них нужно было исключить одну лишнюю картинку из четырех и объяснить свой выбор. Полученные результаты были занесены в протокол и оценены по балльной шкале.

К первому уровню относятся дети, которые поняли задание, верно исключили лишнюю картинку, правильно объяснили свой выбор, действовали самостоятельно. Оценка – 4 балла.

Ко второму уровню успешности относятся дети, которые верно поняли задание, но нуждались в организующей и направляющей помощи при выборе картинки, требовалась помощь при аргументации своего выбора. Оценка – 3 балла.

К третьему уровню относятся дети, которым требовалось неоднократное повторение задания для поддержания внимания и дополнительное разъяснение. Не смогли правильно аргументировать свой выбор. Отвлекались. Оценка – 2 балла.

К четвертому уровню относятся дети, полностью не справившиеся с заданием. Оценка – 1 балл.

3. Третьей методикой исследования мыслительных процессов была методика по определению способности понимания переносного смысла метафор. Целью методики является исследование мышления детей, выявление понимания переносного смысла, умение вычленить главную мысль во фразе конкретного содержания. Испытуемому было названо несколько часто употребляемых метафор и пословиц и ему нужно было объяснить их отвлеченный и переносный смысл. Данная методика оказалась самой сложной. Большинство детей даже не знали, что такое метафоры и пословицы. Правильные ответы достигались только с направляющей помощью, но дети с трудом могли аргументировать свой ответ. Результаты полученных исследований заносились в протокол и оценивались по балльной шкале.

К первому уровню относятся дети, которые поняли смысл задания, самостоятельно смогли соотнести от 7 до 10 заданий, смогли грамотно аргументировать свой выбор. Оценка – 4 балла.

Ко второму уровню относятся дети, которые смогли соотнести от 5–7 заданий, иногда требовалась направляющая помощь, смогли передать смысл метафоры и пословицы, были внимательны, активны в рассуждениях. Оценка – 3 балла.

К третьему уровню относятся дети, которые смогли соотнести от 2–5 заданий с направляющей помощью, с трудом аргументировали свой ответ, отвлекались, испытывали переутомление. Оценка – 2 балла.

К четвертому уровню относятся дети, которые смогли соотнести менее двух заданий, только с помощью педагога, не смогли передать смысл ни одной пословицы или метафоры. Задание для них оказалось сложным. Оценка – 1 балл.

Для подведения итогов исследования все данные были занесены в таблицу (рис.1) и по таблице был сделан график (рис.2), показывающий уровень развития мыслительных процессов детей.

Наименование методики	Дети ЗПР										
	Алиса	Елиза-	София	Ярослав	Дарья	Таня	Егор	Юсиф	Даниил	Марк	Бектур
1.1. Обобщение предметов в общую группу	3	3	3	4	3	2	3	2	3	3	3
1.2. 4-й лишний	3	4	4	3	3	2	3	2	2	2	3
1.3. Понимания переносного смысла пословиц и метафор	2	3	3	3	2	3	2	1	1	1	2
Общее количество баллов	8	10	10	10	8	7	8	5	6	6	8
Высокий уровень развития 10–12 баллов, средний уровень развития 7–9 баллов, низкий уровень развития 6 и менее баллов											

Рис 1. Таблица подведения итогов по трем методикам

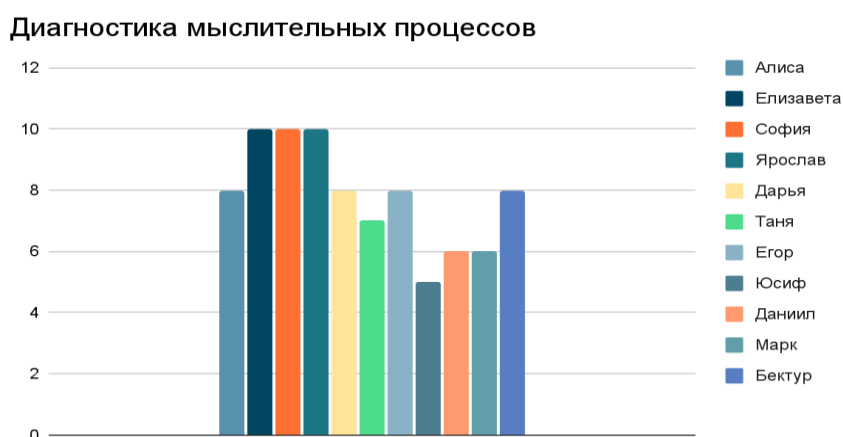


Рис. 2. График уровней развития мыслительных процессов

Из приведенных данных видно, что 27% (3 человека) имеют высокий уровень развития, дети смогли выполнить правильное обобщение, с выделением существенных признаков, употребляя при этом адекватные родовые понятия. В диагностике понимания переносного смысла смогли правильно соотнести

пословицы и метафоры, с направляющей помощью смогли аргументировать их смысл. Средний уровень развития имеют 45% (5 детей), они также смогли правильно выделить группы предметов, продемонстрировав при этом умение анализировать, обобщать, выделять главное, но не всегда могли обозначить выделенные группы одним словом-термином, в основном это была функциональная характеристика. Пословицы и метафоры большинство из ребят не знали совсем, только с направляющей и разъясняющей помощью смогли соотнести часть задания верно. Остальная часть детей 45% (4 человека) показали низкий уровень развития. Эти дети не смогли произвести классификацию и обобщение самостоятельно, нуждались в наводящих вопросах, повторении задания. С методикой понимания переносного смысла пословиц и метафор они не справились, большинство из них не захотели выполнять задание, которое показалось им сложным и утомленным.

Проведенное исследование показало, что некоторые дети с ЗПР показали высокий уровень развития, у этих детей развита познавательная потребность, они могут действовать в соответствии с принятым намерением, осознанно формируя свою познавательную деятельность. Развитие интеллектуальной сферы у этих детей характеризуется умением сравнивать, выделять сходное и отличное, делать выводы. Остальные дети с ЗПР показали средний и низкий уровни развития. Эти школьники характеризуются психоэмоциональной незрелостью, инертностью познавательных процессов, несформированностью произвольных форм деятельности. Однако при создании определенных условий они смогут активно включиться в учебный процесс и актуализировать свои потенциальные возможности. Таким образом, этим детям рекомендуется обучение в классах коррекционно-развивающего обучения общеобразовательных школ и продолжение индивидуальных занятий с психологом, логопедом и дефектологом.

Данное исследование позволяет говорить об эффективности проведения специальной коррекционно-развивающей работы в условиях общеобразовательных учреждений.

#### **Литература**

1. Шамарина Е.В. Обучение детей с ЗПР: организация индивидуальных и групповых занятий в классе коррекционно-развивающего обучения: Пособие для учителей начальных классов и психологов классов КРО. – М.: ГНОМ и Д., 2003.
2. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. – М.: Издательство НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
3. Осипова А.А., Малашинская Л.И. Диагностика и коррекция внимания 5–9 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 104 с.

#### **RESEARCH OF THINKING PROCESSES IN CHILDREN WITH MENTAL DELAY OF PRIMARY SCHOOL AGE**

*E. V. Levkina, D. A. Puzanova*

*The article reveals the problem of the development of thought processes in children with mental retardation, their features and capabilities. The diagnostics of the features of the development of thought processes in children with mental retardation is presented, the selected methods are described.*

*Keywords: children with mental retardation, mental processes, correction, diagnostics.*

## НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А.С. Меркеева<sup>1</sup>, И.Ю. Самохвалова<sup>2</sup>*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

<sup>1</sup>магистрант; e-mail: merkeeva.2000@icloud.com

<sup>2</sup>к.пс.н., доцент; e-mail: troiska@mail.ru

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье рассматривается проблема общего недоразвития речи у детей младшего школьного возраста; представлены особенности проявления ОНР у детей начальных классов; описаны уровни его проявления в педагогической литературе; представлены направления, средства, формы и методы коррекции данной проблемы у детей на ступени начального образования.*

*Ключевые слова: младший школьный возраст; общее недоразвитие речи; нарушение речи; компоненты речевой системы; патология.*

Педагоги образовательных организаций из года в год сталкиваются с проблемой комплексного отставания и развития речевых компонентов детей. Медицинская и педагогическая статистика подтверждает неуклонный рост детей с нарушениями речевого развития. Наиболее тяжелое и сложное речевое расстройство носит название «общее недоразвитие речи» (далее – ОНР). По данным Минздрава России, 38% школьников 1–4 классов имеют нарушения устной речи, к которым добавляются проблемы с чтением и письмом.

Учеными Т.П. Бессоновой Г.А. Волковой, М.Е. Хватцевым отмечается, что письменная и устная речь являются средствами получения знаний, а затруднения с их развитием создают серьезные проблемы при обучении.

На сегодняшний день данная проблема глобально рассматривается методистами, педагогами, дефектологами, логопедами, но все же выявляется нехватка быстрых, эффективных и качественных средств коррекции общего недоразвития речи детей младшего школьного возраста.

Для четкой и правильной организации работы в условиях школы необходимо понимать особенности детей с общим недоразвитием речи на ступени начального образования.

Общее недоразвитие речи (ОНР) как феномен впервые описан в 50–60-е годы прошлого века в исследованиях Р.Е. Левиной. Данное понятие характеризовалось учеными Г.А. Волковым, Т.Б. Филичевой, Е.Г. Федосеевой. Используя собирательное понятие «дети с общим недоразвитием речи», в дальнейшей работе будем отталкиваться от того, что это дети с нормальным слухом и сохраненным интеллектом, при котором нарушено формирование основных компонентов языковой системы: лексики, грамматики и фонетики и, как следствие, всей связной речи.

В научных исследованиях выделяют четыре уровня общего недоразвития речи, первые три из которых подробно описаны Р.Е. Левиной, а четвертый уровень представлен в трудах Т.Б. Филичевой.

К первому уровню относят детей с крайней ограниченностью средств общения. Как правило, дети используют ограниченное количество нечетко произносимых обиходных слов, звуковые комплексы или звукоподражания. В общении пользуются жестами и мимикой, а грамматические формы полностью отсутствуют.

Для детей, у которых проявляется второй уровень ОНР, характерно общение посредством искаженных общеупотребительных слов. Чаще всего такие младшие школьники называют предметы, действия, отдельные признаки, могут отвечать на вопросы простыми из двух-трех, реже из четырех слов, предложениями.

Третий уровень ОНР можно охарактеризовать тем, что в речи имеются развернутые фразовые элементы лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Произношение звуков недифференцировано, присутствуют грамматические ошибки, ребенок не употребляет сложные синтаксические конструкции.

Младшие школьники четвертого уровня ОНР могут неправильно воспроизводить слоговые образы сложных слов. У них страдает артикуляция звуков, фонетическое восприятие, словоизменение и словообразование, связная речь. Следовательно, проблема речи незначительная, проявляется несформированность фонетико-фонематических и лексико-грамматических процессов.

В научных исследованиях В.П. Глухова указывается, что при общем недоразвитии речи страдают все компоненты речевой системы. У младших школьников скудный словарный запас, имеются нарушения произношения и восприятия звуков, с трудом происходит освоение грамматического строя речи [1].

У многих обучающихся начальной школы отмечается выраженное проявление специфических особенностей в познавательной и личностной сферах, которые необходимо учитывать в коррекционной работе. Так, Д.И. Бойков акцентирует внимание на том, что дефекты речи отражаются на общем развитии младших школьников, а также на формировании психической деятельности и общении со сверстниками. Чаще всего эмоциональное восприятие собственной «неполноценности» ограничивают познавательные возможности и эмоциональные проявления.

Как следствие, общее недоразвитие речи порождает формирование отрицательных личностных качеств и особенности поведения, нарушает межличностные взаимоотношения как внутри коллектива в классе, так и с учителями, родителями.

В работах Т.Б. Филичевой и Н.А. Чевелевой указывается, что основу для развития речи обучающихся составляют слуховое, зрительное и тактильное восприятие. Общее недоразвитие речи оказывает отрицательное влияние на развитие этих неречевых процессов. У младших школьников с ОНР они развиты хуже. Отмечено, что у обучающихся есть трудности при обследовании объектов и предметов, подборе слов и ориентации в пространстве [3].

Л.С. Волковой и С.Н. Шаховской отмечено, что младшие школьники с общим недоразвитием речи быстро устают, а внимание неустойчиво. При

выполнении заданий процесс решения затрудняется выбором продуктивных способов действий и, как следствие, совершаются ошибки. Присутствует забывчивость сложных инструкций, элементов и последовательность заданий, страдает продуктивность [4].

Анализ исследований современных ученых позволил сделать вывод о том, что ОНР в чистом виде встречается редко (у 30% детей выявлено ОНР без других психических патологий). Большинство детей с ОНР имеют разного рода нарушения – психические, неврологические либо соматические. Это усложняет как развитие ребенка, так и содержание коррекционной работы. Нарушения в развитии речевой деятельности младших школьников оставляют свой след на развитии интеллектуальной, сенсорной, эмоционально-волевой сфер. Как следствие, данные нарушения влекут за собой проблемы других высших психических функций, в первую очередь это затрагивает мышление и отражается на развитии внимания, восприятия и памяти, что достаточно важно в учебной деятельности.

Для того чтобы правильно выбрать направления коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с ОНР, необходимо четко понимать, что стоит за общим недоразвитием речи. К речевым нарушениям у детей младшего школьного возраста относят разные речевые расстройства, при которых страдает формирование всех составляющих речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне.

При разработке системы коррекционно-педагогической работы необходимо учитывать современные психологические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе и особенностях лексики у младших школьников.

В процессе подготовки коррекционной работы необходимо комплексно подходить к решению данной проблемы, а именно учитывать преемственность работы специалистов, начиная с дошкольного учреждения. Во многих садиках предусмотрен логопед или родители самостоятельно записывают детей к данным специалистам. Предыдущий опыт работы достаточно важен в построении задач программы коррекционно-развивающих занятий.

Для того чтобы работа дефектолога была успешной и эффективной, в коррекционный процесс необходимо включить всех участников педагогического взаимодействия в условиях образовательной школы (педагоги и родители). Все участники должны работать в тандеме, для этого важно прописать для каждой задачи, формы и методы работы:

- с родителями необходимо проводить собрания, создавать и раздавать буклеты, памятки. Действенным методом является собственное выполнение домашнего задания, где родители и дети вживаются в определенные ситуации. Контроль выполнения происходит с помощью фотографий, видео или конечного практического продукта;

- с педагогами организовать педагогические советы, круглые столы и разработкой методических пособий.



Анализ собственного педагогического опыта показывает, что число детей с общим недоразвитием речи в школе увеличивается, особо остро стоит проблема организации целенаправленной и систематической коррекционно-развивающей работы, связанной, в первую очередь, с усвоением фонологической системы языка. Одним из самых распространённых речевых нарушений у младших школьников является дизорфография – стойкое нарушение в овладении орфографическими знаниями, умениями, навыками. Для практики коррекционной работы в этом направлении открытыми считаются вопросы о том, какие звуки являются наиболее сложными для восприятия на слух, как связаны между собой операции фонологического и фонематического характера.

Коррекционный процесс можно вести с нескольких направлений: развивать у детей подражательную деятельность на различном материале, развивать праксис (ручной, пальчиковый, оральный и артикуляционный).

Практика работы с младшими школьниками с ОНР показывает эффективность закрепления поставленных звуков по детским книгам, интересным и доступным для восприятия и последующего анализа действий и поступков героев. Интересны для педагога будут и разработанные логопедами методические пособия, в которых представлен обширный речевой материал, основанный на программном материале по русскому языку и литературе. Он может быть использован учителем не только на уроках, но и во внеурочной деятельности.

На занятиях с младшими школьниками необходимо с первой встречи создать условия для знакомства со сверстниками, снятия напряженности и налаживания контактов при взаимодействии. Очень важно научить обучающихся слушать собеседника, видеть и распознавать эмоции, развивать самоконтроль и снимать напряжение. Следующие занятия могут быть направлены на тренировку навыков взаимодействия, знакомством с интонированием и внимательность к другим участникам общения. Необходимо не только работать с речью детей, но и раскрыть творческий потенциал участников и внутренние качества личности. Специалисту важно обращать внимание на реакцию детей, на их настроение и после каждой встречи анализировать полученные результаты.

Процесс работы дефектолога должен быть направлен на обучающегося, на предметную и окружающую среду и на условия их оптимального взаимодействия. Во время работы включаются мероприятия, направленные на выявление детей группы риска, консультационно-разъяснительную работу с родителями, педагогами, мобилизацию воспитательного потенциала среды, работу с контактными группами детей, организацию коррекционно-реабилитационной деятельности в зависимости от уровня дезадаптации. Формирование лексики необходимо проводить по следующим направлениям: расширение объёма словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности, уточнение значений слов, активизация словаря, совершенствование процесса поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь.

В задачи коррекционной работы входит также создание доброжелательной обстановки, укрепление у ребенка веры в собственные возможности,

формирование интереса к занятиям, снятие отрицательных переживаний, связанных с речевой неполноценностью. Реализация указанных задач возможна на основе хороших знаний возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей детей.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что коррекция общего недоразвития речи детей младшего школьного возраста должна основываться на особенностях детей с общим недоразвитием речи в младшем школьном возрасте. Это достаточно длительный процесс, эффективность которого зависит от степени тяжести имеющихся нарушений, а также от наличия осложнений вторичного порядка. Важно начинать работу как можно раньше, так как это позволит быстрее исправить либо в значительной степени уменьшить вероятность возникающих в общении со сверстниками трудностей и негативных тенденций в поведении ребенка с общим недоразвитием речи.

#### Литература

1. Глухов В.П., Ковшиков В.П. Психолингвистика, теория речевой деятельности. – М.: Высшая школа, 2018. – 320 с.
2. Филичева Т.Б. Логопедия. Теория и практика. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.
3. Филичева Т.Б. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи // Логопедия. – 2016. – № 2. – С. 57–68.
4. Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи // Психолингвистика и современная логопедия. – 2019. – С. 41–47.

#### **DIRECTIONS OF CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT AT THE STAGE OF PRIMARY EDUCATION**

*A.S. Merkeeva, I.Y. Samokhvalova*

*The article deals with the problem of general underdevelopment of speech in children of primary school age; presents the features of the manifestation of ONR in primary school children; describes the levels of its manifestation in the pedagogical literature; presents the directions, means, forms and methods of correction of this problem in children at the stage of primary education.*

*Keywords: primary school age; general underdevelopment of speech; speech disorder; components of the speech system; pathology.*

#### **СЛОЖНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ И НОРМОТИПИЧНЫХ**

*Е.Н. Кушакова*

Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко  
магистрант; e-mail: lena1231era@mail.ru  
Россия, Удмуртская республика, г. Глазов

*В данной статье рассматриваются сложности взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья и нормотипичных, особенности общения со сверстниками, положительное влияние и отрицательная сторона взаимоотношений.*

*Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья; взаимодействие детей с ОВЗ; сложности взаимодействия детей с ОВЗ; общение со сверстниками детей с ОВЗ.*

В настоящее время в школах внедряется инклюзивное образование, где обучаются разные дети: имеющие разные способности и умения, разные социальное положение с ограниченными возможностями здоровья [2].

В общеобразовательных школах, и особенно в тех, где осуществляется инклюзивное образование, должны создаваться такие условия, которые могли дать возможности, в том числе и для развития способностей детей с особыми потребностями, направленные на коммуникацию и взаимодействие со сверстниками [5].

Дети с ограниченными возможностями здоровья в силу своих особенностей испытывают сложности при взаимодействии, как со сверстниками, так и с взрослыми людьми. Далее мы рассмотрим трудности взаимодействия детей с ОВЗ со сверстниками.

Личностные особенности детей с интеллектуальными нарушениями, такие как неадекватность поведения, отсутствие умения устанавливать отношения со сверстниками, скудность представления об окружающем мире, неразвитость адаптационных возможностей, неумение организовать свой досуг часто мешает взаимодействию с другими детьми [1].

Автор статьи Коваленко О. Н. «Особенности межличностных отношений учащихся с ОВЗ в детском коллективе» делиться своими результатами исследования разновозрастных групп детей с интеллектуальными нарушениями приходит к следующим выводам:

- у детей с ограниченными возможностями здоровья инициатива в общении развита недостаточно;
- при коммуникации (общении) дети с ОВЗ испытывают смущение, страх, что может привести к прекращению общения;
- у детей с ограниченными возможностями здоровья речь недостаточно развита;
- у детей с ОВЗ применять знания и умения применять на практике недостаточно развиты [1].

В личностных отношениях у детей с интеллектуальными нарушениями наблюдается изолированность от детского коллектива, замкнутость. Но по отношению к личности ребят с ОВЗ коллектив может являться средством духовного обогащения, фактором нравственно-психического воспитания и развития положительных личностных качеств, средством, которое координирует психическую деятельность ребенка, способствует самоотвержению и самовыражению личности [1].

Рассмотрим и другие категории детей: с тяжелыми нарушениями речи и с задержкой психического развития, у которых также встречаются сложности во взаимоотношениях со сверстниками. По мнению авторов Липатовой И.В. и Семеновской М.С., здесь отмечаются такие проблемы, как сниженный уровень когнитивной сферы, нарушения эмоционально-волевой сферы, встречаются проблемы межличностных отношений. Опыт работы с детьми привел авторов к выводу, что у данных детей возникает проблема особого психологического восприятия своей успешности по сравнению с нормотипичными сверстниками [3].

Полыгалова Ю.В. в своей статье рассмотрела детей с ОВЗ, имеющих нарушения речи, и особенностях взаимодействия со сверстниками. Автор обращает внимание на то, что такое взаимодействие отличается от общения с взрослыми. Общение со сверстниками является эмоционально насыщенным. Оно может сопровождаться резкими интонациями, кривлянием, криком, смехом и т.д. Эмоции проявляют в нестандартности высказываний, если отсутствуют жесткие правила и нормы. В общении между собой ребята могут использовать неожиданные сочетания звуков и слов, например, жужжание, передразнивание, трепещение. В таком общении у детей могут проявляться фантазирование или творческое начало. В общении детей много инициативных высказываний, которые преобладают над ответами. Ребенку важнее высказаться самому, чем выслушать других детей. Речь детей с ОВЗ со сверстниками богаче по своим функциям, значению, более многообразна [4].

При общении со сверстником ребенок может управлять действиями партнера, выражать обиду, приотворяться, фантазировать, по сути выражать себя, вступая в разнообразные отношения. Общение является важным средством формирования адекватного представления о самом себе и самопознания. Сверстник для ребенка выступает своеобразным зеркалом [4].

Общение также может быть важным источником для развития познавательной деятельности. Взаимодействие между детьми дает им дополнительные впечатления, возможность продемонстрировать себя и свои умения, положительные переживания, при этом совершенствуются игровые действия, практические навыки, формируются представления о сверстниках. Но вместе с тем сверстники менее внимательны, доброжелательны, не всегда готовы помочь, в отличие от взрослых [4].

Несмотря на то, что общение детей между собой имеет положительное влияние, встречается и немало трудностей. В жизни детей с ОВЗ могут складываться жизненные ситуации, когда их не понимают, смеются над ними, избегают их, не желают с ними разговаривать. Все эти факторы могут служить препятствием для установления нормальных взаимоотношений между сверстниками. Полыгалова Ю.В. выделяет группы трудностей, которые возникают у детей и подростков при общении:

- трудности, связанные с дефектами ребенка (нарушения речи, интеллектуальные нарушения, нарушения слуха, задержки психического развития и др.);
- трудности, связанные с социальными факторами (социальная депривация и изоляция, трудновоспитуемость, педагогическая запущенность и др.);
- трудности, связанные с индивидуально-типологическими особенностями (темперамент, характер, эмоциональные состояния и др.) [4].

Получается, что развитие общения у детей с ОВЗ похоже на замкнутый круг: из-за дефектов звуковой речи, скудности словарного запаса и других причин сужаются речевые и социальные контакты, что лишает детей возможности более эффективного общения, развития речи, выработки необходимых навыков речевого общения [4].

Взаимодействие между детьми и подростками с ОВЗ и нормотипичными является неотъемлемой частью развития и формирования личности ребенка с особыми потребностями. В общении мы видим положительные стороны влияния. Но вместе с тем можно заметить, что существует немало сложностей во взаимодействии детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья с нормотипичными сверстниками. В отношениях между детьми особую роль будет играть педагог, который с ними работает и может служить связывающим звеном, если будет ставить перед собой задачу – преодолеть трудности во взаимодействии детей с ОВЗ и нормотипичными.

### Литература

1. Коваленко О.Н. Особенности межличностных отношений учащихся с ОВЗ в детском коллективе // Продленка. Образовательный портал. – URL: <https://www.prodlenka.org/stati-obr/obobschenie-opyta/7543-osobennosti-mezhlichnostnyh-otnoshenij-uchasc> (дата обращения: 09.04.2023).

2. Колесник Н.Т. Модель формирования толерантности у субъектов образовательного процесса общеобразовательной школы к субъекту и предмету инклюзивной практики, реализуемой образовательным учреждением // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: сборник трудов Международной научно-практической конференции «XV Левитовские чтения». В 3 т., Москва, 15–16 апреля 2020 года / Министерство образования Московской области, Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Московский государственный областной университет», Факультет психологии. Том 2. – М.: Московский государственный областной университет, 2020. – С. 86–96.

3. Липатова И.В., Семенова М.С. Особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивного образования // Актуальные вопросы современного образования. – 2023. – С. 9–14.

4. Польшгалова Ю.Е. Общение ребенка с ограниченными возможностями здоровья со взрослыми и сверстниками // 1 сентября. – URL: <https://urok-1sept.ru/turbopages.org/urok.1sept.ru/s/articles/675207> (дата обращения: 09.04.2023).

5. Сытина К.О. Условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе // Инновационное развитие науки и образования: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции, Пенза, 05 ноября 2019 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. – С. 171–174.

### DIFFICULTIES OF INTERACTION OF CHILDREN WITH DISABILITIES AND

*E.N. Kushakova*

*This article discusses the complexities of interaction between children with disabilities and normotypic. What features may arise when communicating with peers, their positive influence and the negative side of relationships*

*Keywords: children with disabilities; interaction of children with disabilities; difficulties of interaction of children with disabilities; communication with peers of children with disabilities.*

# ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*И.Ю. Самохвалова<sup>1</sup>, К.С. Ливанова<sup>2</sup>*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

<sup>1</sup>к.пс.н., доцент; e-mail: troiska@mail.ru

<sup>2</sup>магистрант; e-mail: livanova.200@mail.ru

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье анализируются особенности произвольной регуляции поведения и деятельности детей с задержкой психического развития на ступени начального образования. Особое внимание уделяется методам диагностики изучаемого феномена, рассматриваются конкретные методики диагностики с учетом специфики поведения и деятельности детей данной категории.*

*Ключевые слова: задержка психического развития; произвольная регуляция; диагностика.*

Проблема произвольной регуляции поведения и деятельности у детей в настоящее время весьма актуальна. Особый смысл она приобретает тогда, когда речь заходит о младших школьниках с задержкой психического развития. Такие дети нуждаются в целенаправленном психолого-педагогическом сопровождении, особенно в начальный период обучения. Увеличение количества детей с ЗПР в последние годы только обостряет поставленные вопросы.

Доктор психологических наук, профессор У.В. Ульенкова отмечает, что «задержка психического развития – это пограничная форма интеллектуальной недостаточности, личностная незрелость, негрубое нарушение в познавательной сфере. Это не клиническая форма, а замедленный темп в развитии». Практика работы с детьми данной категории показывает, что они не в состоянии в полной мере организовать свою произвольную целенаправленную деятельность, не способны фиксировать свое внимание, действуют часто ситуативно, не доводят начатое до конца [3].

Многие специалисты и учёные уделяли внимание вопросам изучения особенностей формирования произвольной регуляции деятельности и поведения у младших школьников с задержкой психического развития (У.В. Ульенкова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, С.Г. Шевченко и др.). Они отмечали, что у детей данной категории, в отличие от нормально развивающихся сверстников, замедленно социальное развитие, не в полной мере реализуются их возрастные возможности, затруднён процесс формирования высших психических функций, в том числе и формирование произвольной регуляции деятельности и поведения. К школьному возрасту, по мнению В.И. Лубовского, у детей с ЗПР нередко выражены отставания в развитии мелкой моторики, наблюдается неустойчивость эмоциональных проявлений и регуляторные расстройства [2].

Авторы отмечают, что младшие школьники с ЗПР часто отстают от нормально развивающихся сверстников по формированию поведенческой саморегуляции: они импульсивны, часто отвлекаются, им трудно переключиться

с одного объекта на другой. Это сказывается и на результатах учебной деятельности. Так, С.Г. Шевченко отмечает, что из-за недостаточного для их возраста умения сравнивать, обобщать, абстрагировать, классифицировать, младшие школьники с ЗПР без специальной педагогической помощи не могут самостоятельно усвоить необходимое содержание школьной программы и практически с первых месяцев учебы попадают в число неуспевающих.

Учитывая особенности детей с задержкой психического развития, необходимо применять современные методы диагностики, позволяющие раскрывать механизмы, приводящие к трудностям в их психическом развитии и корректировать эти трудности, опираясь на сохраненные звенья. Проведение диагностики позволяет выделять уровень актуального и зоны ближайшего развития произвольной регуляции деятельности и поведения младших школьников с ЗПР и выявить потенциальные возможности.

Анализ литературы по проблеме произвольной регуляции деятельности и поведения младших школьников с ЗПР в области специальной педагогики и психологии дал возможность выделить структурные компоненты и критерии этого психологического феномена, что помогло подобрать диагностический инструментарий для его анализа и изучения.

Был подобран следующий диагностический инструментарий:

- Методика «Рисование по точкам» (автор А.Л. Венгер);
- Методика «Работа с картинками» (автор Г.А. Цукерман);
- Методика «Рукавички» (автор Г.А. Цукерман).

Остановимся подробнее на процедуре проведения диагностики.

Для определения уровня сформированности ориентировки на заданную систему требований, сознательного контроля своих действия, умений регулировать и оценивать свои результаты при выполнении заданий у младших школьников с ЗПР можно использовать методику «Рисование по точкам» (автор А.Л. Венгер). В ходе проведения данной методики детей рассаживают за столы по одному, предлагают образец с заданием, простой карандаш. Поясняют, что нужно соединить точки так, чтобы получился точно такой же рисунок, как на образце. Каждое задание представляло собой фигуру-образец и расположенные справа от неё «точки» разной формы (мелкие кружочки, треугольники и крестики). После разъяснения инструкции детям предлагается приступить к выполнению задания. Учитывая особенности детей с ЗПР, по просьбе ребёнка может быть дана уточняющая инструкция, дополнительное разъяснение. Пассивных детей важно поддерживать, стимулировать: «Лучше решить задачу с ошибкой, чем вовсе не решить».

Оценка результатов по данной методике проводится следующим образом:

- высокий уровень: младший школьник ориентируется на заданную систему требований, сознательно контролирует свои действия, умеет регулировать и оценивать свои результаты при выполнении заданий, задание выполняет самостоятельно;

- средний уровень: младший школьник частично ориентируется на заданную систему требований, не всегда сознательно контролирует свои действия,

умеет регулировать и оценивать свои результаты при выполнении заданий, задание выполнял с помощью педагога;

- низкий уровень: младший школьник не ориентируется на заданную систему требований, несознательно контролирует свои действия, не умеет регулировать и оценивать свои результаты при выполнении заданий, с заданием не справился.

Другую методику – «Работа с картинками» (автор Г. А. Цукерман) – можно использовать для изучения у младших школьников с ЗПР сформированности умения определять направление дальнейшей работы над собой, планировать свои действия, произвольной регуляции поведения.

Материал: набор из трех белых и трех цветных квадратных фишек (одинаковых по размеру), четыре карточки с образцами узоров, ширма.

В ходе проведения данной методики детей (2 человека) рассаживают друг напротив друга за стол, перегороженный ширмой. Одному из них дается образец узора на карточке, другому – фишки, из которых этот узор ему надо будет выложить по словесной инструкции товарища. После выполнения задания дети меняются ролями, выкладывая новый узор того же уровня сложности. Учитывая особенности детей с ЗПР, для тренировки вначале детям можно дать возможность ознакомиться с материалами и сложить один-два узора по образцу.

Оценка результатов по данной методике проводится следующим образом:

- высокий уровень: узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров; доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил;

– средний уровень: имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; частичное взаимопонимание;

– низкий уровень: узоры не построены или не похожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера.

Для изучения проявлений доброжелательного отношения к окружающим, доверия в ситуации сотрудничества, развития готовности к результату, умения объективно оценить свою деятельность и деятельность окружающих у младших школьников с ЗПР предлагаем использовать методику «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

*Материал:* Каждая пара учеников получает изображение рукавиц (на правую и левую руку) и по одинаковому набору карандашей. Детям предлагается договориться, какой у них будет узор на рукавичках и изобразить его.

Оценка результатов по данной методике проводится следующим образом:

- высокий уровень – рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают



способы действия и координирую их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла; младший школьник активен при выполнении совместной деятельности, умеет сотрудничать со сверстниками и педагогом, точно выражает свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, умеет договариваться, слушать партнера;

- средний уровень – сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия; при выполнении совместной деятельности не всегда умеет сотрудничать со сверстниками и педагогом, точно выражает свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, частично умеет договариваться, слушать партнера;

- низкий уровень – в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем; при выполнении совместной деятельности ребенок пассивен, не умеет сотрудничать со сверстниками и педагогом, не умеет выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, не всегда умеет договариваться, слушать партнера.

Данный набор методик может быть использован на начальном этапе работы с младшими школьниками с ЗПР для диагностики сформированности уровня актуального и зоны ближайшего развития произвольной регуляции деятельности и поведения, выявления их потенциальных возможностей. Результаты диагностики можно использовать для разработки программы коррекционно-развивающих занятий по преодолению или ослаблению проблем в формировании произвольной регуляции деятельности и поведения у младших школьников с ЗПР.

#### Литература

1. Левченко И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
2. Лубовский В.И. Обучение детей с задержкой психического развития: пособие для учителей. – Смоленск, 2017. – 321 с.
3. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. – М.: Просвещение, 2020. – 294 с.

#### **THE STUDY OF ARBITRARY REGULATION OF BEHAVIOR AND ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

*I.Y. Samokhvalova, K.S. Livanova*

*The article analyzes the features of arbitrary regulation of behavior and activity of children with mental retardation at the stage of primary education. Special attention is paid to the methods of diagnosis of the phenomenon under study, specific methods for diagnosis are considered, taking into account the specifics of the behavior and activities of children of this category.*

*Keywords: mental retardation; arbitrary regulation; diagnostics.*

## ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

*И.В. Кузина<sup>1</sup>, В.О. Киткова<sup>2</sup>*

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ

<sup>1</sup>к.п.н., доцент; e-mail: irinaval52@mail.ru

<sup>2</sup>студент; e-mail: kaleriyakitkova@gmail.com

Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас

*В статье затрагивается проблема профессиональной психологической подготовки будущих специалистов в условиях современной реалии. Раскрываются особенности подготовки будущих специалистов к работе с детьми с ОВЗ, обосновывается теоретико-методологическая база ее осуществления, характеризуется формат реализации в Арзамасском филиале ННГУ.*

*Ключевые слова:* психологическая подготовка; педагогическая практика; учащиеся с ОВЗ.

Психологическая подготовка будущих специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья является особенно актуальной на сегодняшний день. По состоянию на 1 января 2022 г. из 7 226 399 детей, посещающих образовательные организации, 551 489 детей (7,6%) являются детьми с ОВЗ и (или) детьми-инвалидами.

Данную проблему в своем исследовании осветили Годовникова Л.В. и Репринцева Г.А. Авторы обращают внимание на необходимость системного подхода к решению данной проблемы и пытаются определить актуальные направления совершенствования программ повышения квалификации педагогических работников с учетом современных тенденций развития образования детей с ОВЗ в Российской Федерации и требований профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». По результатам исследования Медведевой А.В. о готовности будущих специалистов к работе с детьми с ОВЗ становится ясно, что большинство испытуемых не имеет представления об особенностях педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, в беседе студенты сообщили, что, будучи на практике в учреждениях дополнительного образования, они не встречались с детьми с ОВЗ, а значит, деятельностный компонент у студентов пока не сформирован. Это подтверждает несформированность психологической готовности у будущих специалистов к работе с детьми с ОВЗ и повышает потребность в психологическом сопровождении студентов.

В связи с этим целесообразно изучение уровня психологической готовности студентов к работе с детьми с ОВЗ, а также уровня сформированности понимания особенностей будущей профессии.

В исследовании приняли участие 60 студентов 1–2 курсов Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского психолого-педагогического факультета.

Студентам было предложено ответить на вопросы:

1. Имеете ли Вы представление о том, какие бывают ограничения в здоровье у детей подросткового возраста?
2. Насколько Вы готовы психологически работать с детьми с ОВЗ?
3. Какие знания необходимы педагогу при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья?

Из 60 респондентов (100%) 57 (95%) имеют четкое представление о различных видах ограничений здоровья у детей подросткового возраста. 60 студентов высказали свое мнение на счет того, какие необходимы знания педагогу при работе с детьми с ОВЗ (наиболее часто встречаемый ответ – «Знание дефектологии и медицины, знание нормативно-правовой базы, знание основных видов документации и основных направлений психолого-педагогической работы, а также знание диагностических и коррекционных методик»). 15 испытуемых (25%) психологически готовы к работе с детьми с ОВЗ.

Ответы на первый вопрос позволяют сделать вывод, что 57% студентов 1–2 курсов имеют представление о профессиональной деятельности осваиваемой профессии, могут её проецировать на себя, таким образом, показывают готовность к выполнению социальной роли будущего специалиста.

Ответы на второй вопрос говорят о психологической неготовности к столкновению с реальной картиной работы с детьми с ОВЗ. По дополнительным комментариям становится понятно, что большинство учащихся пугает неизвестность и отсутствие достаточного количества практики.

Ответы на третий вопрос показывают уровень освоения студентами теоретической базы получаемой профессии.

Таким образом, можно сделать вывод, что профессии в сфере инклюзивного образования являются актуальными и интересными, но в процессе обучения на студентов большое давление оказывает страх перед неизвестностью и трудностями.

В заключение отметим, что психологическую подготовку будущих специалистов к работе с детьми с ОВЗ стоит начинать проводить на ранних этапах обучения

– 1 курс, т.к. к моменту своей практической деятельности студенты должны полностью осознавать специфику своей будущей профессии и быть готовыми к столкновению с трудностями, а также суметь помочь детям с ОВЗ, находясь в полном психологическом равновесии.

### Литература

1. Годовникова Л.В., Репринцева Г.А. Проблема подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ в современных условиях развития образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2017. – т.3. – №2 – С. 9–15. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-podgotovki-pedagogov-k-rabote-s-detmi-s-ovz-v-sovremennyh-usloviyah-razvitiya-obrazovaniya>
2. Медведева А.В., Исследование готовности будущих педагогов дополнительного образования к работе с детьми с ОВЗ // Молодой ученый. – 2020. – №26. – URL: <https://moluch.ru/archive/316/72124/>

3. <https://www.garpc.org.ru/attachments/article/62/Сборник%20Региональной%20конференции.pdf>

4. <https://www.uchportal.ru/publ/24-1-0-7392>

**THE PROBLEM OF THE READINESS  
OF FUTURE SPECIALISTS TO WORK  
WITH CHILDREN WITH DISABILITIES**

*I.V. Kuzina, V.O. Kitkova*

*The article touches upon the problem of professional psychological training of future specialists in the conditions of modern reality. The article reveals the peculiarities of training future specialists to work with children with disabilities, substantiates the theoretical and methodological basis for its implementation, characterizes the format of implementation in the Arzamas branch of the UNN.*

*Keywords: psychological training; pedagogical practice; students with disabilities.*

Научное издание

**КОРРЕКЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

Сборник статей участников Международной научно-практической конференции  
25–26 апреля 2023 г.

Технический редактор и корректор Н.В. Жучкова  
Дизайн обложки – Д.С. Парадеев  
Верстка и вывод оригинал-макета – З.Ю. Скочигорова

Подписано в печать 25.09.2023. Формат 60х84/16  
Усл. печ. л. 21,6. Тираж 100 экз. Заказ № 126/23

Издательство Арзамасского филиала ННГУ  
607220, Россия, Нижегородская обл., г. Арзамас, ул. К. Маркса, д. 36

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии  
Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского  
603000, г. Нижний Новгород, ул. Большая Покровская, д. 37