

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования Северо-Кавказский федеральный университет

# **ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В МЕЖДУНАРОДНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Материалы VII Международного  
интернет-симпозиума

15 ноября 2022 г.

# **INCLUSIVE PROCESSES IN THE INTERNATIONAL EDUCATIONAL SPACE**

The materials VII International  
Internet-symposium

15 November, 2022

**Ставрополь  
«АГРУС»  
2022**

УДК 376.3(082)  
ББК 74.200я43  
И65

**Рецензенты:**

*Н. Б. Ромаева*, доктор педагогических наук, профессор,  
проректор по учебно-организационной работе Государственного бюджетного  
учреждения дополнительного профессионального образования  
«Ставропольский краевой институт развития образования, повышения  
квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь;

*Ю. В. Шведенко*, кандидат психологических наук, доцент  
кафедры дефектологии и инклюзивного образования, декан факультета  
психологии и дефектологии Государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования «Ставропольский государственный  
педагогический университет», г. Ставрополь

**И65 Инклюзивные процессы** в международном образовательном  
пространстве=Inclusive processes in the International educational space : ма-  
териалы VII Международного интернет-симпозиума / под ред. Н. М. Боро-  
зинец, Ю. В. Прилепко, Г. Ю. Козловской ; Северо-Кавказский федераль-  
ный университет. – Ставрополь : АГРУС Ставропольского гос. аграрного  
ун-та, 2022. – 464 с.

ISBN 978-5-9596-1891-9

Включает материалы исследований студентов, аспирантов, преподавателей об-  
разовательных организаций, учителей-логопедов, педагогов-психологов и других  
специалистов системы образования, в которых рассматриваются тенденции разви-  
тия инклюзивного образования в России и за рубежом; совершенствование и разра-  
ботка нового содержания образования обучающихся с ОВЗ на разных уровнях об-  
разования; концептуализация инклюзивного образования в изменяющемся между-  
народном контексте; современные ресурсы и инструменты развития инклюзивной  
культуры; инклюзивные процессы в цифровой среде; инновационное социальное  
проектирование: от инклюзивных социальных проектов к инклюзивным сервисам;  
совершенствование подготовки и повышения квалификации специалистов для ра-  
боты с детьми с ОВЗ и детьми с инвалидностью в условиях дистанционного об-  
разования.

Предназначен для специалистов образовательных организаций, преподавате-  
лей вузов, аспирантов, соискателей ученых степеней, студентов.

**УДК 376.3(082)**  
**ББК 74.200я43**

*Организационный комитет не несет ответственности  
за содержание и достоверность предоставленной  
в публикуемых материалах информации.*

ISBN 978-5-9596-1891-9

© Авторы, 2022  
© ФГАОУ ВО Северо-Кавказский  
федеральный университет, 2022  
© Оформление ФГБОУ ВО Ставропольский  
государственный аграрный университет, 2022

## РАЗДЕЛ I

# ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

---

**Развитие инклюзивного высшего образования в контексте деятельности сети ресурсных учебно-методических центров на базе образовательных организаций высшего образования**

*Борозинец Н.М., заведующий кафедрой коррекционной психологии  
и педагогики, директор РУМЦ, СКФУ, г. Ставрополь  
naboroz@yandex.ru*

*Сербина Л.Ф., профессор кафедры логопедии,  
ЛГУ им. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург  
serbinalf@mail.ru*

**Аннотация:** В статье рассмотрены подходы к развитию доступности и качества инклюзивного высшего образования в России. Детальный анализ содержания работы РУМЦ по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ и результатов деятельности на региональном уровне по территориальному принципу приведен на примере РУМЦ СКФУ. Выделенные направления развития деятельности РУМЦ СКФУ могут служить реперными точками развития инклюзивного высшего образования и социальной интеграции лиц с инвалидностью и ОВЗ в целом в контексте реализации федеральных программных документов.

**Ключевые слова:** инклюзивное высшее образование, обучающиеся с инвалидностью, профориентационная работа, трудоустройство, межведомственное взаимодействие, сетевое взаимодействие, консалтинг.

### **Development of inclusive higher education in the context of the network of resource educational and methodological centers based on universities**

*Natalia M. Borozinets, Head of the Department of Correctional Psychology  
and Pedagogy, Director of the REMC, NCFU, Stavropol  
naboroz@yandex.ru*

*Lubov F. Serbina, Professor of the Department of Speech Therapy,  
LGU by A.S. Pushkin, St. Petersburg  
serbinalf@mail.ru*

**Abstract:** The article considers approaches to the development of accessibility and quality of inclusive higher education in Russia. A detailed analysis of the content of the work of the REMC for students with disabilities and the results of activities at the regional level according to the territorial principle is given on the example of the REMC of the NCFU. The identified areas for the development of the activities of the

REMC NCFU can serve as reference points for the development of inclusive higher education and social integration of people with disabilities in general in the context of the implementation of federal program documents.

**Key words:** inclusive higher education, students with disabilities, career guidance, employment, interdepartmental interaction, networking, consulting.

Одним из важнейших направлений государственной политики является создание условий для получения высшего образования людьми с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Получение качественного доступного высшего образования является основным условием успешной социализации лиц с инвалидностью, эффективной самореализации в различных видах профессиональной деятельности и полноценного участия в жизни общества.

Ключевым фактором развития системы инклюзивного высшего образования в России выступает сеть ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Деятельность РУМЦ способствует многоуровневому сетевому взаимодействию в сфере инклюзивного образования (РУМЦ, вузы, общеобразовательные организации, общественные организации инвалидов, работодатели, службы занятости и др.), формированию региональных платформ профессионально-общественной коммуникации в сфере инклюзивного образования с привлечением представителей региональных министерств образования, труда и социальной защиты, центров занятости населения, общественных организаций инвалидов, работодателей, средств массовой информации [6].

Минобрнауки России осуществляется информационная поддержка инклюзивного высшего образования. В 2016 году в целях повышения эффективности системы сопровождения деятельности вузов по обучению инвалидов создана сеть ресурсных учебно-методических центров по обучению лиц с инвалидностью (далее – РУМЦ).

В 2017 году сеть РУМЦ расширена за счет создания 13 РУМЦ, на базе образовательных организаций высшего образования, подведомственных Минобрнауки России. Основной задачей сети РУМЦ в 2017 году стало создание системы сопровождения деятельности вузов по обучению инвалидов. РУМЦ реализуют следующие функции: консалтинг вузов на «закрепленной территории» (проведение консультаций, вебинаров для сотрудников вузов по вопросам получения высшего образования лицами с инвалидностью); мониторинг состояния высшего инклюзивного образования на «закрепленной территории», содействие в разработке и реализации планов по обеспечению условий для обучения инвалидов в вузах на «закрепленной территории», в том числе методическое и ресурсное сопровождение реализации указанных планов; подготовку сотрудников вузов к

работе с инвалидами по вопросам организации и сопровождения их обучения; анализ информации, представленной образовательными организациями высшего образования на портале инклюзивного высшего образования, подготовка аналитических материалов для дальнейшего использования учредителями вузов и иными организациями.

В 2018 году в сеть РУМЦ входят 16 РУМЦ на базе вузов, подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, и 5 отраслевых РУМЦ созданных на базе образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству культуры Российской Федерации, Министерству спорта Российской Федерации, Министерству транспорта Российской Федерации, Министерству здравоохранения Российской Федерации, Министерству сельского хозяйства Российской Федерации. Деятельность сети РУМЦ обеспечивает поддержку вузов по вопросам обучения и сопровождения лиц с инвалидностью, расположенных во всех субъектах Российской Федерации, в том числе имеющих различную ведомственную принадлежность [1].

По настоящее время сеть РУМЦ активно функционирует в Российской Федерации.

В 2017 г. в числе 13 ключевых вузов, готовых реализовывать инклюзивную практику, РУМЦ создается на базе Северо-Кавказского федерального университета (далее – РУМЦ СКФУ). Главным вектором деятельности РУМЦ СКФУ является координация работы по обеспечению доступности и качества высшего образования в Северо-Кавказском федеральном округе. В регионе функционирует сеть РУМЦ из 28 вузов. Направления деятельности: консалтинг, профориентация, сопровождение образовательного процесса, содействие трудоустройству обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

В рамках консалтинговой работы ежегодно разрабатываются Дорожные карты взаимодействия РУМЦ СКФУ с вузами-партнерами, проводятся вебинары и совещания (не менее 5 в год) по ключевым вопросам обеспечения доступности и качества высшего образования с учетом актуальной ситуации жизнедеятельности, осуществляется текущий консалтинг, в том числе с использованием Call-центра («горячая линия») 8-800-707-84-67), а также мониторинговые исследования. За время работы РУМЦ данными мероприятиями охвачено 1404 представителя вузов-партнеров, в мониторингах приняли участие 1405 респондентов.

В регионе организованы и проведены мероприятия по профориентации с участием 5282 человек. Мероприятия имеют вариативный характер: сетевые, видеоконференцсвязь, профессиональные пробы, профориентационный консалтинг и т.д. С 2020 г. приоритетным направлением профориентационной работы стало индивидуальное профориентационное проекти-

рование. Протестировано 297 потенциальных абитуриентов с помощью психодиагностических методик и опросников. Для них сформированы индивидуальные рекомендации по выбору профессии и образовательной организации, где могут быть обеспечены специальные образовательные условия с учетом их особых образовательных потребностей [3,4].

В 2021 г. создана лаборатория профессионального психологического тестирования, оснащенная прибором психофизиологической диагностики «Эгоскоп-Реакор-Бос». Исследования приобрели более глубокий характер, а трениговая работа на основе биологической обратной связи позволяет развивать и корректировать психические процессы и состояния, способствующие эффективному профессиональному выбору и дальнейшему трудоустройству.

В результате количество первокурсников с инвалидностью и ОВЗ, поступивших в вузы-партнеры возросло в 4,8 раз с 232 человек в 2017 г. до 1122 человека в 2021 г.

В настоящее время в вузах-партнерах обучается 3774 студентов с инвалидностью и ОВЗ, в сравнении с 2017 г. - 1792 человека. Прирост составил 2,1 раз.

Методическая работа по сопровождению образовательного процесса включает разработку примерных адаптированных образовательных программ, адаптированных учебных и учебно-методических материалов в формате обычных учебников, электронных учебников, онлайн курсов, видеолекций, аудиоучебников. Таких материалов для нужд нашего университета и вузов-партнеров разработано 32 единицы.

Для разработки адаптированных учебных материалов для обучающихся с нарушениями зрения в 2021 г. создана тифлоаудиолаборатория, в которой работают сотрудники РУМЦ, получившие подготовку в сфере тифлокомментирования, и кафедры журналистики Гуманитарного института. В настоящее время записано 8 аудиоучебников и подготовлена одна комплексная выпускная квалификационная работа.

Также РУМЦ принял активное участие в разработке методических рекомендаций и требований по адаптации образовательных программ, учебно-методических материалов, создания доступной среды и критериев оценки доступности образовательных организаций высшего образования, получивших положительные отзывы представителей общественных организаций инвалидов и прошедших общественно-профессиональные обсуждения на региональном уровне [2].

В структуре РУМЦ функционирует Центр коллективного пользования специальными техническими средствами обучения (ЦКП), оснащенный 95 единицами компьютерной техники, специализированного оборудования и мебели. Ресурсами ЦКП обеспечиваются преподаватели и сту-

денты, прежде всего, СКФУ. С вузами-партнерами заключены дополнительные соглашения о возможности безвозмездной аренды имеющегося оборудования в случае необходимости [5].

За период деятельности РУМЦ обучено 1198 представителей вузов-партнеров из числа административных работников, профессорско-преподавательского состава, учебно-вспомогательного персонала по программам повышения квалификации в области работы с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ.

Новой практикой в 2022 г. стало проведение сетевого «Фестиваля инклюзивной культуры» в вузах-партнерах СКФО, который объединил в течение недели 574 человека из числа студентов, преподавателей, представителей органов региональной исполнительной власти, общественных организаций инвалидов и др.

В области содействия трудоустройству проводится консалтинговая работа, мероприятия и обмен практиками СКФУ, объединения усилий на уровне межведомственного взаимодействия, в которых приняли участие 2354 человека. Наиболее показательным среди них является региональный этап национального чемпионата «Абилимпикс», проводимый РУМЦ СКФУ по компетенциям высшего образования с 2018 г., а с 2020 г. – впервые в России, организованный в межвузовском формате совместно с Южным федеральным университетом. В 2022 г. соревнования прошли по уникальным для региона компетенциям «Медицинский и лабораторный анализ» и «Мультимедийная журналистика».

В целях содействия трудоустройству РУМЦ СКФУ инициировал процессы межведомственного взаимодействия вузов и органов исполнительной власти не только в Ставропольском крае, но и в других субъектах СКФО. В Ставропольском крае представители СКФУ входят в состав координационного совета по делам инвалидов при Губернаторе, выполняют функции консультирования по доступной среде при комитете краевой Думы по социальной политике и здравоохранению. В 2020 г. СКФУ заключил Соглашение и реализует Дорожную карту взаимодействия с Министерством труда и социальной защиты Ставропольского края в сфере содействия трудоустройству выпускников, с 2021 г. является персонифицированным соисполнителем Регламента межведомственного взаимодействия министерства образования, министерства труда и социальной защиты, образовательных организаций Ставропольского края при организации профессионального и высшего образования и содействия трудоустройству [1].

Из массовых мероприятий в 2019 г. на базе СКФУ проведена научно-практическая конференция «Региональные механизмы социокультурной интеграции молодежи с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на Северном Кавказе» под председательством Полномоч-

ного представителя Президента в СКФО А.А. Матовникова, результатом которой стало привлечение вузов к реализации региональных программ сопровождения молодых инвалидов при получении ими профессионального образования и содействия трудоустройству.

В 2020 г. в каждом субъекте СКФО в дистанционном формате состоялся круглый стол «Роль сотрудничества власти, общества и вузов при получении профессионального образования и содействии трудоустройству молодёжи с инвалидностью и ОВЗ» стол с участием представителей органов региональной исполнительной власти, служб занятости населения, общественных организаций инвалидов.

В 2021 г. в смешанном формате также в каждом субъекте прошло Межрегиональное рабочее совещание с участием должностных лиц и/или их заместителей субъектов СКФО, курирующих вопросы инклюзивного образования, служб занятости населения, общественных организаций, вузов-партнеров.

В результате налаживаются межведомственные связи в регионе, а количество трудоустроенных выпускников в вузах-партнерах в 2021 г. составило 543 человек, в сравнении с 2017 г. - 164 человек. Прирост составил 3,3 раза.

Информация о деятельности РУМЦ СКФУ опубликована в федеральных и региональных СМИ и официальных группах в социальных сетях более 600 раз.

Вместе с тем в рамках реализации федеральных постановлений: Межведомственного комплексного плана мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц (до 2030 года), утвержденным 21 декабря 2021 г. № 14000п-П8 и Межведомственного комплексного плана мероприятий на период 2022-2025 г.г. по созданию условий для инвалидов, детей-инвалидов принимать участие в культурной жизни общества имеется ряд точек роста для повышения доступности и качества инклюзивного высшего образования на региональном и федеральном уровне и упрочения лидерских позиций СКФУ как вуза равных возможностей и доступного высшего образования:

- исследование и непрерывное сопровождение профессионально-личностного развития лиц с инвалидностью и ОВЗ;
- развитие адаптивной физической культуры и спорта;
- развитие инклюзивного туризма в рекреации Кавказских Минеральных вод;
- развитие инклюзивного творчества;



– разработка технологических и (или) цифровых решений для организационного обеспечения условий доступности высшего образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ.

### *Литература*

1.Борозинец Н.М. Развитие межведомственного взаимодействия и сетевого про- ориентационного консалтинга в деятельности Ресурсного учебно-методического центра по обучению лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (РУМЦ) /Инклюзивное образование: стратегии образовательных траекторий и современные механизмы непрерывного развития: Материалы Межрегиональной заочной научно-практической конференции (Кострома, 25 мая – 31 июля 2020 г.) / Ред. кол. Липаева Т. А., Шепелева Н. Н., Березовская Р. Т., Андреев Д. В. и др. – Электронное издание. – Электрон. текстовые и графич. дан. – Кострома: ОГБПОУ «Костромской торгово-экономический колледж», 2020.

2.Борозинец Н.М., Гринев Д.О. Организация профессиональной ориентации обучающихся с инвалидностью и овз в системе среднего профессионального образования / Инклюзивное образование в эпоху постпандемии: новые нормы, форматы, стратегии: Материалы Международной научно-практической конференции /Под редакцией Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко, О.Д. Сальниковой. Ставрополь, 2022.

3.Борозинец Н.М., Палиева Н.А. Об организации профориентационной работы и содействии в трудоустройстве выпускников СКФУ из числа лиц с ОВЗ и инвалидностью / Ключевые компетенции педагога-дефектолога в контексте современной парадигмы образования лиц с ОВЗ: сборник научных трудов VIII-й ежегодной научно-практической конференции Северо-Кавказского федерального университета «Университетская наука – региону» / под ред. Н.А. Палиевой, Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2020.

4.Борозинец Н.М., Сальникова О.Д. Анализ профессиональных предпочтений и особых образовательных потребностей потенциальных абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. - № 3 (82). – 2021.

5.Борозинец Н.М., Сальникова О.Д. Использование технологии айтрекинга в организации образовательного процесса для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Цифровая трансформация инклюзивного образования в условиях пандемии COVID-19: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции (13 марта – 13 апреля 2021 г.) / под ред. Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко, О.Д. Сальниковой – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2021.

6.Борозинец Н.М., Шаповалов В.К., Палиева Н.А., Козловская Г.Ю. Инклюзивный подход как новая парадигма высшего образования в России: реалии и траектории развития // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сборник статей / под ред. В.В. Рубцова. Серия Библиотека журнала «Психологическая наука и образование». - М.: МГППУ, 2018. - 92 с.

## Тенденции развития инклюзивного образования в России и за рубежом

**Билалова К. П.,**

*студент 1 курса магистратуры, bilalovaksu@gmail.com*

*Научный руководитель: Тимченко Е. С., доцент кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации Академии психологии и педагогики, ЮФУ г. Ростов-на-Дону*

**Аннотация:** В статье раскрываются вопросы инклюзивного образования, развития детей с ограниченными возможностями здоровья и особенности их обучения на опыте зарубежных школ и школ России. Отмечается необходимость организации учебного процесса с учетом индивидуальных потребностей детей с ОВЗ.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ОВЗ, профессиональная готовность педагога, инклюзия в России и за рубежом.

## Trends in the development of inclusive education in Russia and abroad

**Bilalova K. P.,**

*1st year master student, bilalovaksu@gmail.com*

*Supervisor: Timchenko E. S., Associate Professor of the Department of Inclusive Education and Social and Pedagogical Rehabilitation of Academy of Psychology and Pedagogy, SFU, Rostov-on-Don*

**Annotation:** The article reveals the issues of inclusive education, development of children with disabilities and the peculiarities of their education on the experience of foreign schools in Russia. The need to organize the educational process, taking into account the individual needs of children with disabilities, is noted.

**Key words:** inclusive education, children with disabilities, teacher professional readiness, inclusion in Russia and abroad.

Что мы сегодня знаем об инклюзии?

Инклюзия - это то, что дает людям с разными особенностями развития получать образование и участвовать в жизни общества. Инклюзия охватывает самые разные стороны жизни человека. Инклюзивная школа - это важный, хоть и небольшой элемент широкого понятия инклюзивного общества. Сейчас школьное образование является обязательным для всех и дети с ОВЗ не исключение. В этом свете школа столкнулась с необходимостью быть инклюзивной [3.]

Как показывает мировая практика, чтобы сделать школу инклюзивной, необходимо радикально изменить экономическую, политическую, социальную и культурную сферы общества. Мы видим, что отношение к

детям с нарушениями здоровья меняется, в этом отражается и смена мышления и идеологии. Со второй половины XX в. намечается активный интерес мирового сообщества к актуальным проблемам детей с ограниченными возможностями здоровья [5].

История развития инклюзивного образования показывает изменения общественного мнения по отношению к людям с ОВЗ и процессы реформирования системы образования. Обратимся немного к истории. В 70-е годы за рубежом ученые стали разрабатывать практику, углубленную на обучение детей с ограниченными возможностями здоровья. Указы об инклюзивном образовании были вписаны в международное соглашение Организации объединенных наций под названием «О правах инвалидов», которое в декабре 2006 г. были одобрены Генеральной Ассамблеей Организации объединенных наций. Этот курс в теории специального обучения одобрен международными учреждениями (например, ЮНЕСКО), а затем стал официальным курсом в образовании большинства зарубежных государств [4].

Видов инклюзии много, но все они зависят от экономической ситуации в стране, от ее педагогической составляющей. Зарубежные авторы из Европы, Японии, Соединенных Штатов Америки выдвинули комплекс путей в обучении детей с дефектами развития. Среди них расширение доступности образования, интеграция и инклюзия. Гуманное отношение в педагогике, основывается, прежде всего, на том, что ко всем детям необходимо относиться одинаково, возможности получения ими образования должны расширяться и подстраиваться под их индивидуальные потребности.

Новый вектор в стратегии мирового образования заложила Инчхонская декларация «Образование 2030». Главной целью новой концепции стало: «Обеспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и создать возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех» [3].

Опираясь на опыт зарубежных школ, можно увидеть, что инклюзия - это процесс неоднозначный и сложный, затрагивает и экономику, и социальные ресурсы, и культуру. В инклюзивной школе каждый ученик способен раскрыть свои возможности. В этом ему помогает адаптированная образовательная программа. В инклюзивной школе учитываются особые потребности, создаются специальные условия и есть поддержка ученика и его семьи. Каждый член коллектива важен, и разница между людьми - это нормальное явление.

В каждой стране свои модели инклюзивных школ, на них влияют культурно-исторические ценности, социально-экономические условия и национальные приоритеты. Обратимся к зарубежному опыту.

Вся зарубежная практика схожа в особенностях развития инклюзивного образования. Такие страны, как Швеция, США, Германия, Англия, Япония активно, в настоящее время, развивают инклюзивное образование.

Например, в Швеции и Японии дети с особыми потребностями начинают посещать коллектив с детского сада. Во всех этих странах родители сами, после консультации со специалистами, вправе выбирать школу, в которой их ребенок сможет получить образование. В странах Запада школы разрабатывают индивидуальные образовательные программы для детей с особыми потребностями. В Соединенных Штатах Америки еще на этапе планирования своей деятельности стараются предусмотреть всевозможные особые потребности детей с ОВЗ. Там, начиная с 80-х годов и по настоящее время, действует программа «Инклюжен».

Интересен опыт инклюзивного образования лондонской школы Sir John Heron Primary School, которая была открыта в 2001 году. Эта школа включает детей в группу раннего развития. Школа оснащена подъемниками и лифтами, перилами для учеников с нарушениями зрения, есть санитарные комнаты с душевыми кабинками. Санитарные комнаты оснащены кушеткой, санитарным стулом и подъемником. Также в этой школе много вертикализаторов, которые предназначены для неходячих учеников, чтобы помочь им принять вертикальное положение. В школе разработан и упрощен язык жестов. Есть комната для релаксации. В этой школе прежде всего выстраиваются гармоничные отношения между учениками и их семьями. Для каждого конкретного ребенка разработана программа, которая будет способствовать раскрытию его возможностей и способностей. Для работы в школе необходимо получить образование в специальном институте и учебном учреждении [6].

В зарубежных школах инклюзивное образование - это, прежде всего, принятие ребенка таким какой он есть, с его возможностями и потребностями. Например, в Англии Законом запрещено ущемлять права детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзия развивается с поддержкой со стороны государства, идет необходимое финансирование из государственного бюджета.

Обратимся к опыту Германии. Там инклюзия существует уже более 20 лет. Образование детей с ОВЗ регулируется Законом. Также как и в Англии, дети с особыми потребностями посещают школы вместе с обычными детьми. В Германии есть много экспериментальных площадок для разработки разных форм инклюзии. Например, в Берлине практически везде закрываются специальные образовательные учреждения для детей с ОВЗ, дети посещают обычные школы. В Германии, как и в Англии, разработана методика предоставления знаний различным категориям детей.

Что же касается Страны восходящего солнца, Японии, то у них дети учат с детского сада гуманно относиться к инвалидам и помогать им. Для детей с нарушениями слуха и зрения, детей с аутизмом предусмотрены ресурсные комнаты, где дети могут получить помощь специалиста.

В Японии предусмотрено абсолютно все, чтобы человек с ОВЗ не испытывал трудности при передвижении и общении. Япония в довольно короткий срок смогла перейти от дискриминации инвалидов к тому, чтобы создать необходимые условия и включить их в общество [6].

Один важный момент, который объединяет все зарубежные школы с инклюзивным образованием в том, что педагоги получают специальное образование в специальных учебных учреждениях. К педагогическому коллективу предъявляются строгие требования. Педагог должен уметь работать не только с обычными детьми, но с детьми с особыми образовательными потребностями.

Что же можно сказать о нашей стране в инклюзии? В России образование детей с ОВЗ называется специальным, регулируется Законом. В нашей стране лица с ОВЗ имеют равные права на обучение. В Законе инклюзивное образование - это получение равного доступа к образованию для всех с учетом их потребностей и возможностей. Первые образовательные учреждения с инклюзией появились в 80-90-х годах. В 2010 году была выдвинута инициатива «Наша новая школа», целью которой является: школа для всех [8].

В России дети с особыми потребностями обучаются по трем подходам: это интеграция детей; дифференцированное обучение детей в коррекционных учреждениях; инклюзия (дети с особыми образовательными потребностями учатся с обычными детьми). В настоящее время в нашей стране внедряется и развивается инклюзия. В каких-то регионах она запущена и активно развивается (например, Москва, Архангельск), а где-то только начинает внедряться. Не стоит забывать, что это процесс, который затрагивает все сферы жизни, а значит, что на своем пути инклюзивное образование сталкивается с проблемами [8].

Чтобы инклюзия развивалась в нашей стране, нужно преодолеть те проблемы, которые встают перед нашей системой образования. Какие это проблемы? Прежде всего неготовность изменить образовательные стандарты; не хватает кадров для работы с детьми с ОВЗ; нужна помощь со стороны государства, так как нередко нашим образовательным учреждениям приходится сталкиваться с проблемами и справляться с ними самостоятельно; ну и такая проблема, как учитывание всех особенностей ребенка при разработке и формировании образовательной среды.

В настоящее время система образования в нашей стране проходит этап переосмысления и перезагрузки. Развивается гуманизм в обществе. Становится актуальным воспитание творческой личности. В настоящее время в нашей стране стали обращаться к направлению, в котором работала Мария Монтессори. Центром является ребенок, остальные звенья должны быть нацелены на создание условий для свободного раскрытия

его природных сил. Сейчас инклюзия в нашей стране все больше развивается, все больше инноваций в подходах к обучению детей с особыми образовательными потребностями. И в связи с этим все больше педагоги начинают обращаться к идее М. Монтессори. Согласно педагогике Монтессори, ребенок это центр, учитель выступает проводником между ребенком и окружающей его средой [1].

Существует еще одна немаловажная проблема при развитии инклюзии в нашей стране. Это адаптивная среда и создание необходимых условий для получения ребенком образования. Чтобы в школе начала внедряться инклюзия, необходимо создать все условия для этого: доступ в образовательное учреждения, необходимые учебные материалы, адаптивная программа обучения, помощь специалистов (дефектологи, психологи, логопеды). Педагоги, чтобы работать в инклюзивных школах, должны получать специальное образование. Огромное значение имеет формирование культуры, информирование населения о проблемах лиц с ОВЗ. Необходимо развивать толерантное отношение к лицам с недостатками в развитии. В нашей стране по-прежнему отношение к лицам с ОВЗ неоднозначное. Например, не все родители общеобразовательной школы могут согласиться на то, чтобы вместе с их здоровым ребенком учился ребенок с особыми потребностями. Для этого нужно как можно больше и активнее развивать инклюзивную культуру и культуру толерантного отношения к таким людям. Необходимо понимать, что они не хуже. Они просто не такие как все, они другие. И для них нужны специальные программы, чтобы они не выпадали из социума. Прежде всего, пока в нашей стране не начнет развиваться гуманное отношение к этой категории людей, не начнет и достаточно быстро развиваться инклюзивное образование. Конечно, глядя на развитие инклюзии за рубежом, хочется верить, что в нашей стране как можно скорее будут преодолены проблемы и дети с особыми потребностями будут в полной мере получать образование и не будут выпадать из социума.

### *Литература*

1. Акулова Е.Г. Трансформация педагогики Монтессори в России и зарубежных странах: от специальной педагогики к инклюзивному образованию. Научно-педагогическое обозрение. - Томск. - № 1 (41) - 2022 - с. 124-131.

2. Еременко Е.В. Развитие инклюзивного образования за рубежом и в России. Наука и практика: преемственность, традиции, инновации. - Изд.: МГТУ им. Г.И. Носова. - 2020 - с. 38-43.

3. Испулова С.Н. Концептуальные основы инклюзивного образования. Учеб. пособие - Изд.: МГТУ им. Г.И. Носова (Магнитогорск) - 2019.

4. Попова А.А. Проблема инклюзивного образования в России. Евразийский союз ученых. Серия: педагогические, психологические и философские науки - № 5 (86) - 2021 - с. 39-42.

5. Сигал Н.Г. Инклюзия сегодня: за и против - М.: Отечество - 2017 - 200 с.

6. Сурундина Е.А. Тенденции развития зарубежного образования - М.: Центр новых технологий - 2018 - с. 45-54.

7. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29 декабря 2012 Г. № 273-ФЗ.

8. Якубова (Хайбуллаева) Ф.Р. Условия реализации инклюзивного образования в России. Молодая наука. Сборник трудов научно-практической конференции для студентов и молодых ученых. - Изд.: ООО "Издательство Типография "Ареал" (Симферополь) - 2019 - с. 390-391.

## Современные проблемы инклюзивного образования

**Будякова Л.В.,**

*преподаватель, кандидат педагогических наук,*

*Мезенский педагогический колледж, г. Орёл*

*liya.budyakova@bk.ru*

**Аннотация:** в статье актуализируется проблема инклюзивного образования в современной России. Отмечаются основные проблемные моменты в процессе реализации инклюзивного подхода к образованию лиц с особыми образовательными потребностями: недостаточный педагогический опыт в данной области, недостаточная готовность ВУЗов к подготовке специалистов, необходимых для работы в условиях инклюзии, недостаток специального психолога и педагога-дефектолога в штатном расписании школы и классов и другие нерешенные аспекты.

**Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребности, модели инклюзивного образования.

## Modern problems of inclusive education

**Budyakova L. V.,**

*teacher, Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Mezen Pedagogical College, Orel*

*liya.budyakova@bk.ru*

**Abstract:** the article actualizes the problem of inclusive education in modern Russia. The main problematic points in the process of implementing an inclusive approach to the education of persons with special educational needs are noted: insufficient pedagogical experience in this field, insufficient readiness of universities to train specialists necessary to work in conditions of inclusion, lack of a special psychologist and a teacher-defectologist in the staffing of schools and classes, and other unresolved aspects.

**Key words:** inclusion, inclusive education, children with special educational needs, models of inclusive education.

Модернизация образования в России, направленная на демократизацию и гуманизацию, обуславливает необходимость внедрения инновационных технологий, в частности, в образовании людей с особыми потреб-

ностями. Инклюзия является одной из основных тенденций развития данного типа образования в России. Конечно, инклюзивное образование как педагогическая инновация переживает на пути становления немало трудностей, к которым относятся профессиональная неподготовленность педагогических кадров к работе с детьми с особенностями психофизического развития в общеобразовательной школе, архитектурная непригодность сооружений, недостаточная степень развития нормативно-правовой базы, ненадлежащее дополнительное финансирование инклюзивных заведений, академическая перегруженность тяжелых учебных программ, которые сложно адаптировать к образовательным потребностям указанной категории детей, низкий уровень методического обеспечения, негативное отношение родителей детей к инклюзивному обучению. Еще один фактор, способный задерживать развитие этого вида образования, – недостаточная проработка отечественного и зарубежного опыта педагогической работы с детьми, имеющими особенности психофизического развития.

На сегодняшний день в нашей стране наблюдается парадоксальная, но в целом типичная для трансформационного периода ситуация, характеризующаяся наличием декларируемого законодательства права детей с особыми потребностями на развитие, получение образования и социальную интеграцию и одновременно в полной мере не указывает на практические механизмы их реализации [3]. Такое положение дел связано, прежде всего, с тем, что инклюзивное образование и за рубежом, и особенно в России, имеет не продолжительную историю развития.

Становление инклюзивного образования в России происходит по большей части на основе зарубежного опыта. Конечно, каждая страна, как правильно отметил П.Р. Егоров, не может слепо копировать опыт других государств через различные политические и экономические условия, отличные образовательные традиции, а поэтому ищет свой путь развития инклюзивного обучения [2].

Сегодня становится очевидным, что развитие отечественного инклюзивного образования неэффективно, если действовать только путем формального переноса удачных зарубежных моделей образовательной интеграции в процесс обучения и воспитания отечественных общеобразовательных учреждений без их осмысления и адаптации.

Опыт показывает, что решение проблем развития инклюзивного образования должно базироваться на учете местных особенностей при использовании местных ресурсов, в противном случае такие решения будут необоснованными [2]. Ярким событием для мирового педагогического сообщества стала Всемирная конференция по образованию указанной категории лиц, состоявшая под эгидой ЮНЕСКО (1994) в Испании (г. Саламанка). После



этого в педагогику был введен термин «инклюзия» и провозглашен принцип инклюзивного образования.

Сегодня можно с уверенностью сказать, что инклюзивное образование предполагает не только активное включение детей с особенностями психофизического развития в общеобразовательные учреждения, но и перестройка системы массового образования и учебно-воспитательного процесса с целью обеспечения образовательных нужд всех категорий детей.

Анализ опыта обучения особых детей в странах мира свидетельствует, что в преобладающем большинстве из них произошло, хотя и с незначительными отличиями, реформирование специального образования. Важно то, что во многих странах, в частности, в Финляндии, Бельгии, Франции, Ирландии, Испании, Швеции дети с особыми потребностями имеют возможность получать образование и в специальных учебных заведениях, и в заведениях массового типа [3].

Сохранение общего и специального образования при создании инклюзивных школ приемлемо для России. Осмысление реалий отечественной инклюзии на основе анализа теоретико-методологических основ мировой образовательной интеграции должно помочь корректировке отечественных интеграционных процессов, преодолению сделанных ошибок и предупреждения в перспективе. Относительно феномена инклюзивного обучения, выбор методологии определяется целью, задачами и характером деятельности в его пределах. Да, опираясь на системно-структурный и функционально-целевой варианты системного подхода при анализе процесса внедрения образовательной интеграции в нашей стране, можно отметить, что из двух организационно-административных моделей этого процесса, существующих в мировой практике (модель «Поглощение» и модель «Сосуществование»), Россия, как и США, выбрала модель – «Поглощение», в которой нарушен фундаментальный принцип образовательной интеграции – свобода выбора места обучения.

Большинство европейских стран (а также Япония) реализуют другую модель – «Сосуществование», не пренебрегая ключевыми идеями образовательной интеграции [5]. Последняя из упомянутых моделей дает детям с особенностями психофизического развития возможность выбора образовательного учреждения, которое как можно полнее способствовало бы их развитию. На наш взгляд, модель «Сосуществование» можно воплотить в российское образовательное пространство путем сохранения общего и специального образования при условии создания инклюзивных школ (инклюзивных классов).

Конечно, внедрение инклюзивного образования при сохранении общего и специального образования осложняется рядом пока не решенных проблем. Кроме уже отмеченных, это – недостаточная готовность ВУЗов

к подготовке специалистов, необходимых для работы в условиях инклюзии. Изменение структуры специального образования и увеличение количества дошкольников и школьников с особыми потребностями, «включенных» в общеобразовательные дошкольные и школьные заведения, требующих от педагогических вузов пересмотра и совершенствования качественной составляющей учебного процесса.

Вопросы, связанные с организацией инклюзивных учреждений (классов), которые должны решаться органами управления образованием, как, собственно, и призваны предусмотреть должности специального психолога и педагога-дефектолога в штатном расписании школы и классов. Для особых детей важно подготовить учебные программы, закупить соответствующее оборудование или специальные устройства, приобретенные в готовом виде, измененные или специально приспособленные. К таким, в частности, относятся: средства для повседневной жизни; вспомогательные или альтернативные средства общения, доступ к компьютеру, приспособления для транспортных средств и т.д. Отметим, что эффективность инклюзивного образования основывается на том, что континуум услуг, в том числе специально организованная образовательная среда должна соответствовать объему потребностей особых детей.

Таким образом, стратегия развития национальной системы образования должна осуществляться в контексте современных интеграционных и глобализационных процессов и отвечать требованиям перехода к пост-индустриальной цивилизации, что обеспечит развитие России в XXI веке, интегрирование национальной системы образования к европейскому и мировому образовательному пространству. Одним из направлений реализации этой стратегии должно быть организованное и воплощенное в практику инклюзивное образование, которое в России должно сосуществовать с общим и специальным.

### *Литература*

1. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями / Э.Л. Гончарова, Е.И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики РАО – 2002. – Вып. № 5. – Режим доступа: <http://ise.edu.mhost.ru/almanah/>
2. Егоров П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями / П.Р. Егоров. – Режим доступа: [http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/2012/3/pedagogika/egorov.pdf](http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/3/pedagogika/egorov.pdf)
3. Кугуенко Н.Ф. Мировой опыт интегрирования детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учебных заведениях / Н.Ф. Кугуенко // Источник педагогических инноваций – управление образования. – Режим доступа: [kominternovskiy-ruo.edu.kh/Files/...](http://kominternovskiy-ruo.edu.kh/Files/...)
4. В помощь родителям, имеющим детей с особыми потребностями / Л.В. Борщевская, Л.В. Зиброва, И.Б. Иванов. – К.: Вестн. Ин-т социальных исследований, 1999. – 79 с.

5. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции / Н.М. Назарова. – Режим доступа: [http://mosmetod.ru/files/metod/nachalnoe/docs/sbornik\\_kon\\_22\\_iyunya.pdf](http://mosmetod.ru/files/metod/nachalnoe/docs/sbornik_kon_22_iyunya.pdf).

6. Социально-педагогическая работа с детьми и молодежью с функциональными ограничениями: учеб.-метод. пособие. для социальных работников и социальных педагогов/под ред. проф. А.И. Капской. – К.: ГЦССМ, 2003. – 168 с.

7. Стабс С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources) : пособие / С. Стабс. – Oslo, 2002.

8. Шахненко В.И., Шевченко В.Т. Осуществление инклюзивного образования как педагогическая проблема: история, современность и перспективы развития/В.И. Шахненко, В.Т. Шевченко // Источник педагогических инноваций – управление образования. – Режим доступа: [kominternovskiy-ruo.edu.kh./Files/...](http://kominternovskiy-ruo.edu.kh./Files/.../)

## **Анализ мотивационной составляющей при трудоустройстве студентов с ограниченными возможностями здоровья**

*Демиденко О.П.,*

*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры коррекционной психологии  
и педагогики Северо-Кавказский федеральный университет,  
г. Ставрополь, e-mail: opd13@yandex.ru*

**Аннотация:** В статье представлен обзор проблемы трудоустройства выпускников с ограниченными возможностями здоровья. Представлены формы работы, активизирующие мотивацию выпускника к самореализации и трудоустройству.

**Ключевые слова:** профессиональная среда, мотивация, профессиональное сотрудничество, работодатель, формы взаимодействия

Включение человека с инвалидностью в активную жизнь общества требует учета их психологических особенностей, поскольку функциональные ограничения возможностей взаимодействия человека с окружающей средой формируют вторичные изменения - личностные. Среди них могут быть несформированная социальная компетентность, привычка к нетребовательному, снисходительному отношению, неадекватные представления о своих возможностях и т. п.

Конечно, профессиональная подготовка студентов с ограниченными возможностями здоровья неизбежно сопровождается преодолением адаптационных трудностей. Внедрение элементов безбарьерной среды, расширение доступа к информационным образовательным ресурсам облегчает, но полностью не устраняет трудности, с которыми сталкиваются выпускники-инвалиды на первых этапах трудоустройства. Трудности в презентации себя как специалиста затрудняют и препятствуют процессу адаптации, которая создает ситуацию успеха и рассматривается как есте-

ственная составляющая, дающая индивиду стимул к дальнейшему развитию в социальной среде.

Молодых специалистов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью отличает высокий показатель уровня личностной тревожности, фрустрационная напряженность базовых потребностей испытуемых. Скорее всего это обусловлено тем, что при столкновении с адаптационными затруднениями в силу стеснительности, боязни получить отказ по претензиям на вакантную должность, недостаток коммуникативных умений, дефицит социальной поддержки, способствует развитию таких защитных форм поведения, как отрицание реальности, рационализация, реактивные образования, регрессия, а иногда приобретают характер деструктивной компенсации.

Очень часто для выпускников с ограниченными возможностями здоровья характерны существенные проблемы в построении межличностных отношений. Неадекватность самовосприятия, самопознания, восприятия окружающих формирует у выпускников-инвалидов неудовлетворенность отношениями с миром, окружающими людьми и нарушение социально-психологической адаптации в целом.

Таким образом, для решения проблемы мотивации и стремления быть интегрированными в профессиональную среду организации необходимо в первую очередь обратить особое внимание на формирование толерантного отношения к данному контингенту соискателей через создание благоприятного психологического климата в профессиональных коллективах. Решению данной задачи будет способствовать организация специально организованных мероприятий, которые позволяют выстраивать партнерские профессиональные отношения, позволяющие видеть за ограничениями в физическом здоровье молодых кадров с инвалидностью активных, инициативных работников, готовых к профессиональному сотрудничеству, парой, имеющих активную жизненную позицию.

Сопровождению и поддержки активности молодых профессионалов-инвалидов способствуют такие интерактивные формы работы как конференции, профессиональный конкурс, круглый стол, презентация на основе современных мультимедийных средств, сетевые информационные образовательные ресурсы, мастер-класс.

Так, конференции позволяет продемонстрировать уверенность в себе и презентовать свои профессиональные стремления. Дают важный импульс для карьеры и профессионального развития молодых людей с ограниченными возможностями здоровья, вступающих в жизнь.

Круглые столы, презентации организаций дают возможность каждому показать свой профессиональный интерес, свою позицию, получить информацию о требованиях организации, задать волнующий вопрос.

Профессиональные конкурсы позволяют демонстрировать лучшие образцы профессиональной практики специалистов инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, освоивших программы профессионального образования и профессионального обучения, что является основой для развития системы как профессионального образования, так и системы трудоустройства. Соревновательность конкурса формирует у них ответственность и добросовестные отношения к труду, развивает творческое мышление, профессиональный интерес, коммуникативные качества, позволяющие найти свое место на рынке труда, правильно адаптироваться к условиям трудовой жизни. Участие в профессиональном конкурсе формирует в них уверенность, прививает самостоятельность и дисциплинированность, что важно для дальнейшей социальной адаптации.

Мастер-классы позволяют выпускнику узнать актуальные проблемы, которые решаются на современном предприятии, познакомиться с современными технологиями производства, которые реализуются на предприятии, а так же авторскими разработками технологий на практике. Особый бонус мастер-класса состоит в том, что участники не являются пассивными слушателями, они участвуют в обсуждениях, получают консультации, предлагают свои темы для анализа и варианты решения поставленной проблемы - это оригинальный метод обучения по совершенствованию практического мастерства и конкретное занятие, проводимое специалистом в определенной области.

Данная система мероприятий позволяет создать площадку взаимодействия работодателя и молодого специалиста. Встречи с будущим работодателем стимулируют мотивацию трудоустройства выпускников с ограниченными возможностями здоровья или инвалидностью.

### *Литература*

1. Берталанфи, Л. Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем: сб. переводов / Общ. ред. и вст. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969.
2. Гидденс, Э. Устройство общества: очерк теории структуризации. – М.: Академический проект, 2005.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е. С. Полат и др. – М.: Академия, 2001.
4. Павлова, А.М. Психологические предпосылки преодоления адаптационных трудностей студентов // Молодой ученый. – № 23 (103). – 2015. – с. 890–892.

## Концепция абилитации детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья

**Ковалевская В.С.,**

*студент 1 курса магистратуры, Valeriyabudsk@gmail.com*

*Научный руководитель: Соловьева О.В., профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики, доктор психологических наук СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В данной статье представлен теоретический аспект необходимости абилитации детей раннего возраста в подходах различных исследователей.

**Ключевые слова:** ранняя коррекция, особенности развития, дети раннего возраста, комплексная абилитация.

### The concept of habilitation of young children with disabilities

**Kovalevskaya V.S.,**

*1st year Master's student Valeriyabudsk@gmail.com*

*Supervisor: Solovieva O.V., Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, Doctor of Psychological Sciences, NCFU, Stavropol*

**Annotation:** This article presents the theoretical aspect of the need for habilitation of young children in the approaches of various researchers.

**Keywords:** early correction, developmental features, young children, complex habilitation.

Преждевременная коррекция патологий в развитии ребенка со временем начинает продуцировать значимость в мировом педагогическом сообществе. О потребности введения детей, а также семьи в проекты поддержки на ранних стадиях развития свидетельствуют отрицательные факторы, которые объединены в совокупность с патологией психофизического формирования. Результативным методом в нынешней преподавательской науке признана ранняя сложная поддержка детей в возрасте с 0 до 3 лет.

Предопределяющими с целью формирования нормального развития детей согласно суждению Е.Ф. Архиповой, считаются первые 2-3 года жизни. Существенная значимость в развитии нервной системы, а также в формировании личности детей предоставляется взаимоотношениям ребенка с мамой. Непосредственно по этой причине все без исключения проекты абилитации ребенка содержат общесемейный подход, ориентированный на поддержку целой семьи, а никак не одного ребенка, как единицы. Равно как замечает Е.Ф. Архипова, служба преждевременной поддержки обязана учитывать предоставление содействия семье, воспитывающей детей с особенностями развития [1].

Л.А. Чистович существенную значимость в абилитации отводит концепции медико-педагогических мероприятий, сосредоточенных на предотвращении, терапии, коррекции отклонений в развитии ребенка раннего возраста, еще никак не приспособленного к социальной среде. Вопросы, которые встают перед службой ранней поддержки: раннее обнаружение специальных образовательных нужд детей; снижение периода между стадией раскрытия изначальной патологии, а также стадией начала направленного изучения; неотъемлемое вовлечение отца с матерью в процесс.

Следует отметить, что значимым с целью коррекции отклоняющегося развития в раннем возрасте считается: работа кабинетов здоровых детей в детских поликлиниках; скрининговое исследование только что родившихся вместе с указанием условий риска в карте развития детей; направленный мониторинг темпа психофизического развития детей категории риска; осуществление дифференциальной диагностики отклонений в развитии; предоставление психолого-педагогической поддержки отцу с матерью; раннее обоснование регулярной коррекционной деятельности; организация направленной подготовки, а также переподготовки экспертов различных профилей с целью единой коррекционной деятельности вместе с ребенком младенческого, а также раннего возраста [2].

Российские эксперты, проявляющие экспериментальный интерес в сфере преждевременного вмешательства, в этом числе Л.М. Кобрин, показывали, что при организации, а также проведении абилитационных мероприятий следует сочетать совокупность психолого-педагогических, а также лечебных действий, созданных с учетом индивидуальных особенностей формирования конкретного ребенка.

Л.И. Растягайлова, З.М. Дунаева акцентировали внимание на значимости единой деятельности специалистов: врачей, специалистов по психологии, преподавателей, юристов, а также общественных сотрудников [3].

Проект абилитации младенцев содержит 3 области: 1-ая – изначальное обследование-диагностирование развития младенцев; 2-ая – установление степени формирования междисциплинарной командой; 3-я – формирование условий с целью развития, а также воспитания ребенка с нарушениями развития, либо риском отставания в развитии.

Организация направленной подготовки, а также переподготовки специалистов различных профилей с целью единой коррекционной работы с ребенком младенческого, а также раннего возраста содержит, в свою очередь, ключевое значение в концепции ранней абилитации.

Стандартным с целью обследования-диагностики отклоняющегося развития считается: скрининговое исследование только что родившихся в родильных домах вместе с указанием фактора риска в карте развития детей [4].

В детских поликлиниках ведется увеличение работы кабинетов, совершается направленный мониторинг за темпом психофизического развития детей категории риска; ведется дифференцированная диагностика отклонений в развитии.

Согласно критерию выявления патологий, в обычном процессе развития детей ведется предоставление психолого-педагогической поддержки родителей; обоснование регулярной коррекционной деятельности.

Л.М. Кобрин, кроме того, акцентировала внимание на том, что отдел ранней поддержки обязан совмещать предоставление поддержки целой семье одновременно с концепцией психолого-педагогических, а также лечебных мероприятий, созданных вместе с учётом особенностей специфики отклоняющегося развития, возрастных особенностей детей. Она указывала, что, непосредственно, данные требования требуют привлечения к реабилитационной работе разных экспертов, а также семьи [4].

Таким образом, задачи организации, а также содержание ранней поддержки ребенка с патологией развития, либо пребывающих в риске, остаются важными. Заинтересованность экспертов к различным нюансам реабилитационной работы в последние годы предельно увеличилась. В том числе, в нашем государстве об этом свидетельствует то, что проблемы оказания ранней поддержки никак не останутся в отсутствии внимания, а также станут продуктивно решаться.

### *Литература*

1. Архипова Е.Ф. Актуальные проблемы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии // Специальная психология. – № 1(3). – 2005. – С. 60.
2. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Всеволожская Н.М. Руководство по неврологии раннего детского возраста. – Киев: Здоровье, 1980.
3. Баранова М.Л. Справочник руководителя дошкольного образовательного учреждения. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005.
4. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрест. по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининкова. – М., 2001.



## Проблемы и перспективы современного инклюзивного образования в России

**Красникова Я.С.,**

*студент 1 курса бакалавриата, yaroslava.krasnikova2015@yandex.ru*

*Научный руководитель: Сальникова О.Д., кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** в статье представлены актуальные статистические данные о количестве детей с инвалидностью в РФ, очерчена степень исследования проблематики, рассмотрены основные проблемы современного отечественного инклюзивного образования и перспективы его дальнейшего развития.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, инклюзивное образование, особые образовательные потребности

### Problems and prospects of modern inclusive education in Russia

**Krasnikova Y.S.,** *1st year undergraduate*

*student of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy*

*yaroslava.krasnikova2015@yandex.ru*

*Scientific supervisor: Salnikova O.D., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy*

*NCFU, Stavropol*

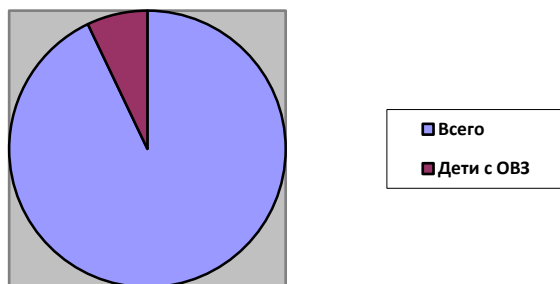
**Abstract:** the article presents current statistical data on the number of children with disabilities in the Russian Federation, outlines the degree of research of the problem, considers the main problems of modern domestic inclusive education and prospects for its further development.

**Keywords:** children with disabilities and disabilities, inclusive education, special educational needs.

В настоящее время отличительной чертой образовательной политики многих экономически развитых стран в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), является не интеграция «проблемных» детей в общеобразовательные организации и их «подстраивание» под общие требования и условия, а активное развитие инклюзивного подхода, подразумевающего создание специальных условий, адаптирующих саму образовательную среду под особые образовательные потребности таких обучающихся. Инклюзивное образование призвано обеспечивать равный доступ к образованию, а его основная идея – исключить любую дискриминацию человека, достичь одинакового отношения ко всем людям, сделать образование доступным для всех категорий населения.

Такой подход во многом обусловлен значительным количеством лиц, имеющих ограничения по здоровью. Так, по состоянию на 1 января

2022 г. из 7 226 399 детей, посещающих дошкольные образовательные организации, 551 489 детей (7,6%) являются детьми с ОВЗ и (или) детьми-инвалидами [3] (рис. 1).



*Рисунок 1. Статистические показатели по количеству лиц с ОВЗ и инвалидностью в РФ*

Такие показатели подтверждают актуальность в вопросах перспективного развития инклюзивного образования в нашей стране. Правовое сопровождение процесса инклюзивного образования закреплено в федеральных документах, регламентирующих основные права и обязанности всех участников образовательного процесса, особенности образовательной среды и собственно условий получения образования инвалидами: Конституция РФ (провозглашает право каждого на образование); Стратегия развития образования детей с ОВЗ и детей с инвалидностью в РФ на период до 2030 года (оперирует нормами Конвенции ООН о правах инвалидов, международно-правовыми нормами защиты прав инвалидов, направлена на повышение социального статуса лиц с ограниченными возможностями здоровья, ликвидацию ограничений в различных сферах деятельности, обеспечивая достойный образ жизни для каждого человека) [4]; ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, ред. от 30.12.2021 (создание необходимых условий для качественного образования людей с ОВЗ [6]; для гарантированного получения общего образования обучающимися с ОВЗ разработаны и утверждены различные варианты ФГОС, отвечающих их общим и особым образовательным потребностям, диапазону возможных различий в уровне развития поступающего в школу ребенка [1].

Данные документы обеспечивают реализацию одной из целей государственной политики, которой является создание условий для предоставления детям-инвалидам с учетом особенностей их психофизического развития и рекомендаций психолого-медико-педагогических комиссий равного доступа к качественному образованию в общеобразовательных и

других образовательных организациях. При этом необходимым условием реализации указанной цели является создание в общеобразовательной организации универсальной без барьерной среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов [1; 2].

Эти и другие вопросы отражены в ряде исследований: не смотря на относительно недавнее внедрение рассматриваемого подхода, разноаспектные исследования в данном ключе отражены уже во многих теоретико-прикладных трудах современных зарубежных и отечественных авторов: Королевой Ю.А., Гончаровой Ю.Г., Малофеева Н.Н., Егорова П.Р., Дено И., Рейнольдса М. [5].

Несмотря на внимание к данному вопросу многие проблемы остаются довольно острыми. Например, проблема подготовки специализированных кадров, работающих по модели инклюзивного образования, а также нехватка спец. кадров: тьюторов по инклюзивному образованию, тифлосурдопереводчиков, других специалистов – логопедов, дефектологов и пр. Проблемы сложности социализации ребенка с ОВЗ в коллективе обычных детей, отношения между детьми, родителями и возможность подобной социализации при существующем уровне культуры общения и коммуникации в современном обществе. Проблема барьеров «архитектурного» окружения ученика – физическая недоступность окружающей среды (например, отсутствие пандусов и лифтов дома и в школе, недоступность транспорта между домом и школой, отсутствие звуковых светофоров на переходе через дорогу по пути в школу и т.д.). Проблема материального обеспечения образовательной организации на техническое оснащение. Большинство школ и вузов создают и расширяют условия для встречи с абитуриентами инвалидами: создаются и применяются специальные программные и технические средства, специализированное оборудование, средства навигации, средства технической помощи в перемещении.

Решение указанных проблем позволяет совершенствовать процесс реализации инклюзивного подхода в образовании и определяет следующие тенденции:

- 1) В настоящее время уже ведется соответствующая работа: уточняются профессиональные компетенции учителя в области инклюзивного образования; определяются сущностные характеристики специалистов данного профиля; разрабатываются на этапе обучения в вузе основы формирования у будущих учителей теоретической, практической и психологической готовности к работе в системе инклюзивного образования; определяется содержание и структура такой готовности. Подтверждением данного тезиса служит исследование А. Г. Хентонен, которая считает, что профессиональная подготовка студентов к обучению и воспитанию

детей с ОВЗ должна осуществляться в трех научных направлениях: педагогическом, психологическом и акмеологическом.

2) Педагогический опыт учителей, работающих в инклюзивных классах, показывает, в школе достаточно оперативно могут быть созданы приемлемые условия для обучения детей с ОВЗ, а именно: организована приспособленная к их потребностям «безбарьерная среда»; сформировано учебно-методическое обеспечение, приобретены специальные учебники, подготовлены прошедшие специальное обучение (повышение квалификации учителей общеобразовательного учреждения в области инклюзивного образования; компетентность учителя в области общего образования с элементами специального образования, в области социальной адаптации и реабилитации) или соответствующую переподготовку педагоги (тьюторское сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения) и т. д.

3) При инклюзивном подходе необходимо не адаптировать учеников с теми или иными трудностями в обучении к существующим требованиям стандартной школы, а реформировать школы и искать иные педагогические подходы к обучению таким образом, чтобы было возможно наиболее полно учитывать особые образовательные потребности всех тех учащихся, у которых они возникают. Так, активно развивается адаптивная образовательная среда:

для людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (в том числе – для людей, использующих кресла-коляски): пандус, подъемник, поручни, в том числе поручни-отбойники, приспособления для захвата предметов, противоскользящее покрытие, ступенькоход, лестничный гусеничный мобильный подъемник);

для людей с нарушениями слуха: индукционная система с функцией текстофона, световой маяк, табло «Бегущая строка», устройство распознавания речи;

для людей с нарушениями зрения: тактильная мнемосхема, тактильная табличка, тактильная наклейка, тактильная пиктограмма, звуковой маяк, тактильная плитка, тактильный индикатор, тактильная лента, контрастная маркировка, противоскользящая лента, грязезащитная система, система тифловызова;

для людей с сочетанными нарушениями (одновременными нарушениями слуха и зрения): тактильно-звуковая мнемосхема, тактильно-звуковая (говорящая) табличка, тактильно-звуковая пиктограмма, тактильно-звуковой стенд, система визуально-звукового оповещения, визуально-акустическое табло, система тифлокомментирования [5].

4) Большое значение для полноценного обучения детей с ОВЗ имеет укомплектованность учебных кабинетов дидактическими материалами; наличие медиатеки и ее содержательная наполненность; материально-

техническое оснащение учебных классов – укомплектованность учебной мебелью (ортопедическое кресло (в том числе – кресло-пуф), скамья со спинкой и подлокотником, ортопедическая подушка для сидения, пантограф и др.), демонстрационным оборудованием, компьютерной техникой (программы синтеза речи, принтер 3D и комплектующие, компьютер ученика с периферией (специализированное лицензионное программное обеспечение для слепых и слабовидящих)), наглядными пособиями, аудио-, видео- и оргтехникой; комплектование библиотечного фонда (набор тематических рельефно-графических пособий по различным предметным областям, учебники, изданные рельефно-точечным шрифтом Брайля по всем образовательным ступеням, дополненные рельефно-графическим материалом, художественная литература в аудио форматах и отпечатанная рельефным-точечным шрифтом, тактильные репродукции картин и портреты и др.) и т. п. [5].

Таким образом, отметим, что в России на современном этапе уделяется повышенное внимание к развитию инклюзивного образования. Введение инклюзивного образования в общеобразовательную среду требует особого подхода, в том числе организации образовательного процесса и подготовки педагогов, которым предстоит работать в условиях инклюзии. Тем не менее инклюзивное образование дает пользу детям, у которых есть какие-либо нарушения, и оно очень полезно и нормально развивающимся детям, потому что (если особенно это начинается в раннем возрасте) они не чувствуют различия, они взаимодействуют между собой, развивая тем самым, инклюзивную культуру.

### *Литература*

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (ред. 29 марта 2019 г.). [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/> (дата обращения: 12.11.2022).
2. Доценко А.И. Инклюзивное образование в высших учебных заведениях / А.И. Доценко, О.Д. Сальникова // Наука и мир. – 2014. – № 10-2(14). – С. 56-57.
3. Министерство просвещения России. Информационная справка о мониторинге системы образования оценки положения дел в сфере соблюдения права детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на образование в 2021 году. [Электронный ресурс]. URL: [https://ovz.edu.gov.ru/uploads/documents/4/informatsionnye\\_spravki/2021.pdf](https://ovz.edu.gov.ru/uploads/documents/4/informatsionnye_spravki/2021.pdf) (дата обращения: 12.11.2022).
4. Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» № 363 от 29.03.2019 г. (ред. от 23.03.2021 г.). [Электронный ресурс]. URL: <https://shkola-chkalov1.siteedu.ru/media/sub/827/> (дата обращения: 12.11.2022).
5. Сборник Ф.Н. Организация универсальных учебных мест для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего учебного заведения / Ф.Н. Сборник, О.Д. Сальникова // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: материалы II Международного интернет-симпозиума, Ставро-

поль, 01 октября – 10 2016 года. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2016. – С. 159-162.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021). [Электронный ресурс]. URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/> (дата обращения: 12.11.2022).

## Современное состояние изучения детского аутизма

*Масаева З.В., доцент, ЧГУ им. А.А. Кадырова, г. Грозный  
masaeva-2009@mail.ru*

*Кагермазова Л.Ц., профессор, ЧГПУ г.Грозный laura07@yandex.ru*

*Мациева А.С., магистрантка, ЧГПУ г.Грозный  
machieva-2020@mail.ru*

**Аннотация:** В статье рассмотрены теоретические основы проведения научных и практических исследований в области изучения детского аутизма, описана современная система взглядом ученых и практиков на ситуацию возникновения и оказания помощи детям с аутизмом.

**Ключевые слова:** детский аутизм, аутизм, диагноз, терапия, коррекция.

## The current state of the study of childhood autism

*Masaeva Z.V., Associate Professor, CSU named after A.A. Kadyrov, Grozny  
masaeva-2009@mail.ru*

*Kagermazova L.Ts., Professor, ChSPU, Grozny  
laura07@yandex.ru*

*Matsiyeva A.S., master student, ChSPU, Grozny  
machieva-2020@mail.ru*

**Annotation:** The article discusses the theoretical foundations of scientific and practical research in the field of studying childhood autism, describes the modern system with the view of scientists and practitioners on the situation of occurrence and assistance to children with autism.

**Key words:** childhood autism, autism, diagnosis, therapy, correction.

В современном мире уделяется много внимания изучению детского аутизма, так как его история происхождения, выявления и терапии является сегодня весьма сложной задачей для многих специалистов.

Поэтому важно скоординироваться всем специалистам занимающимся данной проблематикой для того чтобы все имеющиеся потенциалы по данной проблеме сгруппировать для создания единой базы проведения работы по выявлению и лечению детского аутизма.

В настоящее время количество детей-аутистов удвоилось. Пока у научных исследователей имеются только предположения о причине воз-

никновения аутизма. Все, что они знают об инвалидности, затрагивающей 60 000 детей и взрослых в Венгрии, это то, что она, вероятно, имеет генетические причины, которые заключаются в аномальном развитии нервной системы. Во Всемирный день аутизма эксперты обратили внимание на эту все более распространенную инвалидность.

За последние 5 лет количество аутичных детей удвоилось, по официальным данным, 630 аутичных людей участвовали в государственном образовании в 2002 г. и 1600 в 2008 г., - сказала Жужанна Чуньи, управляющий директор фонда Smile Home Foundation, по информации, состоявшейся по случаю Всемирного дня [6].

В Венгрии, помимо 60 000 инвалидов, аутизм также затрагивает сотни тысяч членов семьи, - сказала Жужанна Силваси, вице-президент Национальной ассоциации аутистов (AOSZ).

Несмотря на растущее число вовлеченных людей, нет институциональной системы для решения этой проблемы ни в образовании, ни в уходе за взрослыми. Он добавил, что ничего не происходит, несмотря на то, что АОСЗ разработала национальную стратегию по аутизму совместно с экспертами и родителями на европейском уровне, которая уже почти год находится на столе Минсоциума [2,7].

На основе стратегии за 5 лет может быть построена система, в которой дети с аутизмом смогут вести самостоятельную жизнь как взрослые с соответствующим обучением и помощью, сказал вице-президент АОСЗ. Программа будет стоить в общей сложности 1,2 миллиарда форинтов в течение 5 лет, но она окупится, так как аутисты не будут нуждаться в государственной заботе до конца своей жизни благодаря стратегии, и они могут даже участвовать в социальных расходах в качестве налогоплательщиков.

Аутизм – это инвалидизирующее состояние, которое длится с рождения до конца жизни пострадавшего человека. Его нельзя вылечить, но можно снять симптомы. В настоящее время 75 из 100 детей-аутистов нуждаются в уходе до конца жизни, говорится на сайте Независимого информационного агентства [1,5].

Аутизм в четыре раза чаще встречается у мальчиков, чем у девочек. Аутичные люди с трудом выстраивают отношения, они не воспринимают и не понимают чувства других людей. Они также выражают свои желания и чувства необычными способами.

Поскольку почти не бывает двух аутичных людей с одинаковым набором симптомов, у 40% детей окружение часто не распознает проблему. Их считают плохим, истеричным ребенком, что также может быть причиной того, что 25 процентов аутичных детей уже хотя бы раз выгнали из школы.

В течение 2021-2022 учебного года мы реализовали программы эмпирической и арт-терапии из гранта MOL Children's Healing Program. Наши

ученики еженедельно участвовали в занятиях по терапии с собаками и музыкальной терапии в послеобеденное свободное время после школы.

Сеансы проводили подготовленные специалисты с большим опытом терапевтической работы. Для детей мероприятия программы дали возможность создавать и поддерживать отношения с новыми сверстниками в эмпирической ситуации.

В результате регулярно проводимых занятий выработанные навыки более эффективно внедрялись в повседневные инструменты детей. Музыка и кинологическая терапия косвенно помогают в повседневной жизни семьи, компенсируя недостатки, возникающие из-за социальных и коммуникативных трудностей. Терапия способствует развитию социальных отношений и повышает самооценку участников [3,4].

Во время программы использовали специальные инструменты для аутизма, помогая детям адаптироваться и вовлекать их в рабочие ситуации. Использование повестки дня, рабочего графика, блок-схем, их визуальное представление и постоянное положительное подкрепление обеспечили детям чувство безопасности, мотивацию и чувство успеха.

В Венгрии диагноз «аутизм» ставится уже около 25 лет. Население, страдающее аутизмом, соответственно делится по возрасту, преимущественно моложе 25 лет.

Ценой огромных усилий созданы основы современной диагностики, развивающей терапии и ухода за населением, живущим с аутизмом. Как те, кто появляется хотя бы один раз в данном году в системе здравоохранения, финансируемой государством, так и те, кто зарегистрирован в системе государственного образования. Точное количество и географическое распределение людей, живущих с этим синдромом до сих пор неизвестны специалистам и широкой общественности. Основываясь на международной литературе, мы предполагаем, что аутизм как явление инвадности по территориальному и социально-экономическому признаку теоретически одинаковые, но при этом шансы на получение диагноза и различных развивающих услуг разные по этим аспектам.

Согласно свидетельству Национального исследования аутизма до конца 1980-х только несколько преданных своему делу специалистов в Венгрии занимались диагностикой и терапевтическим лечением аутизма. Среди них в основном детский психиатр Мария Вайс, учитель специального образования Маргит Секели, психоаналитик Жужа Герё и психиатр Дьёрдь Викар, психоаналитик. С тех пор было создано несколько профессиональных центров с аутизмом.

### *Литература*

1. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов-дефектологов /Пер. с англ. О.В. Деряевой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной; Д.Н. Исаева. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005.



2. Введение в психологическую теорию аутизма [Электронный ресурс] / Франческа Аппе; пер. с англ. Д. В. Ермолаева – Эл. изд. – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf : 217 с.). – М. : Теревинф, 2016.

3. Каган В.Е. Аутизм у детей – 2-е изд., доп. – М.: Смысл, 2020.

4. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Детский аутизм: понимание и пути помощи // Дефектологическая наука - практике. Материалы I Всероссийского съезда дефектологов. 2016. С. 209-214.

5. Пашенцева С.В. Детский аутизм в контексте федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" //Образование и наука: вопросы теории и практики. 2015. № 1. С. 134-138.

6. Пашенцева С.В. Детский аутизм и проблемы реализации права на образование // Современная гуманитарная наука: проблемы и перспективы развития. Материалы международной научной конференции. 2015. С. 198-202.

7. Тулкина Л.В. Ранний детский аутизм, его симптомы и проявления: подходы к проблеме в отечественной и зарубежной психологии // Мультикультурное научное пространство и Россия. Сборник статей. Сер. "Российская наука в условиях реформ: практический результат инновационных трансформаций". Тюмень, 2017. С. 22-24.

## **Реабилитация в образовании детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра с помощью модели SCERTS**

***Мирзаева А.М.,***

*студент 1 курса магистратуры, nastya.vizner@mail.ru*

*Научный руководитель: **Соловьева О.В.,** профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики,  
СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье рассмотрена реабилитация в образовании детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, эклектический подход: модель SCERTS.

**Ключевые слова:** аутизм, расстройства аутистического спектра, реабилитация, образование, жизненные компетенции, модель SCERTS.

## **Rehabilitation in the education of primary school children with autism spectrum disorders using the SCERTS model**

***Mirzayeva A.M., 1st year Master's student***

*nastya.vizner@mail.ru*

*Scientific supervisor: **Solovieva O.V.,** Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The article considers rehabilitation in the education of primary school children with autism spectrum disorders, an eclectic approach: the SCERTS model.

**Key words:** autism, autism spectrum disorders, rehabilitation, life competencies, SCERTS model.

Проблема аутизма в настоящее время стоит очень остро в мире и в нашей стране. По статистике на 2020 год в РФ численность детей с расстройством аутистического спектра составляет около 33000 человек, что на 43% больше, чем в 2019 году. Аутизм – расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также узким кругом интересов и повторяющимися действиями. Подобные состояния, при которых отмечаются более мягкие признаки и симптомы, относят к расстройствам аутистического спектра (РАС). В настоящее время обучение детей с РАС является одной из актуальных проблем. В зависимости от возраста и степени заболевания детей с РАС, необходимо проводить комплекс мер направленных на повышение качества жизни и приобретение навыков необходимых для самостоятельности и независимости. Формирование жизненных компетенций является одной из основных задач при обучении ребенка с РАС. Реабилитация в образовании детей с РАС – это составная часть большой системы лечебно-педагогических мероприятий, направленных на повышение уровня обучаемости и социализации детей с расстройствами аутистического спектра.

К основным проявлениям РАС относят нарушения в сферах: коммуникации, социального взаимодействия и стереотипного, повторяющегося поведения. Наряду с основными симптомами аутизма необходимо отметить и такие особенности как: нарушение сна, моторики, расстройства желудочно-кишечного тракта (переносит ограниченный набор продуктов или очень восприимчив к вкусу пищи), гиперчувствительность, особенности восприятия, причинение вреда самому себе, притупленное чувство опасности. Дети младшего школьного возраста с РАС имеют свои специфические потребности, сложности социализации и обучения в образовательном учреждении: нарушение контактности, избирательность в общении с окружающими, низкая вербальная активность, нарушение приспособительного поведения в силу действия тех или иных внутренних или внешних причин, проявление аффективного поведения, трудности с установлением тактильного и визуального контактов, необходимость в специально организованном образовательном пространстве.

В качестве основополагающих принципов создания благоприятной, адаптированной к потребностям и возможностям детей с РАС образовательной среды специалистами называются следующие: раннее начало коррекционной работы; системность, своевременность и правильная организация помощи; поэтапное осуществление коррекционно-развивающих мероприятий; командный подход специалистов к работе с

детьми и семьями, в которых они воспитываются; значительный объем и высокая интенсивность коррекционной работы; поддержание постоянного взаимодействия с семьей, в которой воспитывается ребенок с РАС.

В мировой практике разработано множество эффективных методов реабилитации детей с РАС. Среди них методы поведенческой модификации АВА, Floortime, методики ТЕАССН, PECS, методики развития речи, двигательной коррекции, сенсорной интеграции, эклектичные подходы: модель SCERTS и другие. Реабилитация будет успешной, если как можно раньше поставить диагноз и классифицировать его, начать оказывать коррекционную помощь, социализацию и поддержку семье. Большое значение имеет реабилитация в образовании детей младшего школьного возраста, так как это новый период развития личности, со своими психофизиологическими особенностями. В настоящее время для достижения этих потребностей необходимо внедрять и использовать не просто отдельные технологии, а применять целые модели [1].

Модель SCERTS – это подход обучения детей с аутизмом, а не конкретная терапия или программа. Модель SCERTS включает в себя хорошо скоординированный процесс оценки ребенка и индивидуальные рекомендации, которые в последствии помогают ему в обучении и приобретении социальных компетенций. Так же данная модель предназначена для более слаженной работы между педагогами и семьей ребенка. Она сочетает в себе несколько методов для создания индивидуальных программ. SC – социальная коммуникация (улучшение восприятия спонтанной, функциональной коммуникации, правильного выражения своих эмоций, построение доверительных отношений с детьми и взрослыми), ER – эмоциональное регулирование (научить контролировать свои эмоции, справляться с ежедневным стрессом и быть открытым для получения новых знаний, умений, навыков), TS – транзакционная поддержка(разработка и внедрение помощи, которая способствует улучшению взаимопонимания между ребенком и окружающими, своевременно реагировать на его потребности и интересы, использовать различные инструменты для адаптации образовательной среды, для повышения уровня обучения). Данная модель находит применение для детей дошкольного и детей младшего школьного возраста. Она была разработана Барри Призана, Эми Уэтерби, Эмили Рубин и Эми Лоран в США 2007 году, которые прошли обучение в области патологии речи и языка, специального образования, поведенческой психологии и психологии развития, трудотерапии и семейно-ориентированной практики.

SCERTS является инструментом для согласования различных подходов и терапий, включая (например) ТЕАССН, RDI, Hanen и Floortime, АВА для достижения целей обучения и социализации: функциональное, информационное, контактное, побудительное общение всех субъектов в окружение ре-

бенка, спонтанное общение (до вербальное или вербальное); формирование навыков игры (взаимодействие с окружающими, навыки имитационной, социальной игры, использование игрушек); обобщенные навыки (применение знаний и навыков, полученных ранее, и использование этих жизненных компетенций в похожих ситуациях); позитивные подходы к решению проблемного поведения, проявление которого мешает общению с окружающими и способствующее социальной дезадаптации; функциональные академические навыки (определение времени, подсчет чего-либо, детализация и распознавание символов, букв, цифр).

Отличительной чертой SCERTS является применение модели, не только в школе или терапевтических учреждениях, но также дома и в обществе. Учебная программа представляет систематический метод, использование которого дает возможность ребенку ежедневно приобретать и совершенствовать навыки, обозначенные как образовательные цели. Цели модели носят скорее деловой и эмоциональный характер, они объединяют многие аспекты развития и жизненного опыта ребенка. Таким образом, хотя достижение целей SCERTS поможет ребенку учиться, общаться и вести себя в школе надлежащим образом, они не относятся к какой-либо конкретной учебной дисциплине. Модель SCERTS представляет собой основанный на исследованиях образовательный подход и междисциплинарную структуру, которая непосредственно направлена на решение основных проблем, с которыми сталкиваются дети с РАС, а именно нарушение коммуникации, социального взаимодействия, стереотипного поведения, а также научить правильно взаимодействовать их окружению (семья, преподаватели). SCERTS сосредотачивается на развитии компетенций в области социальной коммуникации.

Таким образом, SCERTS, инновационная образовательная модель, направлена на повышение уровня обучаемости и социализации детей с расстройствами аутистического спектра, которая будет являться частью реабилитационной системы.

### *Литература*

1. Маслобоев С.Г., Чевычелова Н.В., Черенёва Е.А., Черенёв Д.В. Анализ современных технологий обучения и сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2019 – №3. – С. 15-25.

## Тенденции развития инклюзивного образования в России и за рубежом

*Мирошниченко А.А.,*

*студентка 5 курса бакалавриата ОП СПК ЛГПУ г.Стаханов*

*Научный руководитель: Вишневская Алла Леонидовна, преподаватель ПЦК  
ОП СПК ЛГПУ г.Стаханов  
miroschnich3nkoa@yandex.ru*

**Аннотация:** В статье рассмотрены тенденции развития инклюзивного образования в России и за рубежом. Установлено, что инклюзия является ведущей тенденцией в развитии системы образования во всем мировом сообществе.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, учащиеся с ограниченными возможностями, образовательные реформы, развитие.

## Trends in the development of inclusive education in Russia and abroad

*Miroshnichenko A.A. 5th year undergraduate student*

*Supervisor Vishnevskaya A.L. teacher of the CCC of psychological and pedagogical  
disciplines of the highest category OP SPK LGPU Stakhanov  
miroschnich3nkoa@yandex.ru*

**Annotation:** The article considers the trends in the development of inclusive education in Russia and abroad. It has been established that inclusion is the leading trend in the development of the education system throughout the world community.

**Key words:** inclusive education, students with disabilities, educational reforms, development.

На сегодняшний день одним из важных направлений образовательных реформ в России является введение инклюзивной формы обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья и их интегрирование в заведение общего среднего образования. Модель инклюзивного учебного заведения предусматривает создание для детей с особыми образовательными потребностями безбарьерной среды, ее обустройство в соответствии с потребностями и возможностями детей с ограниченными возможностями здоровья, а также предоставление им необходимой поддержки в процессе совместного обучения со сверстниками с нормотипическим развитием.

Инклюзия (с англ. inclusion – включение) – результат развития идей гуманизма, демократии, которые основываются на исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, права на достойную жизнь, независимо от состояния здоровья [3,с.77]. Инклюзия, предполагает изменения в содержании образования, перепланировке учебных по-

мещений таким образом, чтобы они отвечали потребностям и возможностям всех без исключения детей.

Основными факторами становления и развития инклюзивного образования в России являются:

- новые стандарты качества жизни, ориентированные на учет принципа инклюзивности;

- усовершенствование отечественного законодательства, в частности, в сфере образования, его упорядочение в соответствии с международными документами, четко определяющими статус лиц с инвалидностью, лиц с особыми образовательными потребностями, регламентирующие их права, а также обязательства государства по этим категориям лиц;

- обеспечение формирования системы управленческих решений, организационно-административных действий, влияющих на формирование четкой структуры организации образовательного процесса в условиях инклюзии [2, с.118].

В России толчком к внедрению инклюзивного образования была инициатива общественных и родительских организаций, представители которых отстаивали права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение качественных образовательных услуг в условиях инклюзивного обучения в заведении общего среднего образования. Инклюзивное обучение – это система образовательных услуг, гарантированных государством, основанного на принципах недискриминации, учете многообразия учащихся, эффективного вовлечения и включения в образовательный процесс всех его участников [3, с.78]. Такое обучение является альтернативой интернатной системы, предусматривающей сегрегацию детей с особыми образовательными потребностями, т.е. создание условий в специальных учебных заведениях. В то же время реализация инклюзивного обучения происходит в инклюзивном учебном заведении, в котором создаются надлежащие условия для обучения, воспитания, развития и социализации ребенка с особыми образовательными потребностями. Кроме того, среди преимуществ инклюзивного образования следует назвать следующее: у детей с особыми образовательными потребностями улучшается когнитивное, моторное, языковое, социальное и эмоциональное развитие; они учатся налаживать дружеские отношения со сверстниками с нормальным развитием, привлекаются к участию в общественной жизни класса и школы, таким образом чувствуют себя «на равных» с другими; в организации образовательного процесса педагоги ориентируются на сильные качества, способности и интересы ребенка с особыми образовательными потребностями и т.д.

В структуре инклюзивной среды в учебном заведении ученые выделяют следующие три компонента: пространственно-предметный (нали-

чие необходимых средств, отвечающих потребностям детей); содержательно-методический (вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм, методов и средств обучения, что отражено в содержании индивидуальной программы развития ребенка с особыми образовательными потребностями, индивидуального учебного плана; применение адаптации и модификации); коммуникативно- организационный (создание команды психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями; отношения между всеми субъектами образовательного процесса: родителями, детьми, учителями, ассистентами учителей, другими специалистами; готовность педагогов для работы в инклюзивном классе; благоприятный психологический климат в детском коллективе) [1, с.84].

Развитие инклюзивного обучения предполагает решение основных задач, которые стоят перед государством в направлении создания инклюзивной среды в учебном заведении, в частности, они касаются усовершенствования нормативно-правового, научно-методического, финансово-экономического обеспечения, ориентированного на внедрение инклюзивного обучения; внедрение инновационных образовательных технологий в контексте форм инклюзивного подхода и моделей предоставления специальных образовательных услуг для детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с инвалидностью; формирование образовательно-развивающей среды для детей с особыми образовательными потребностями путем обеспечения психолого-педагогического, медико-социального сопровождения [6].

В настоящее время инклюзивное образование является ведущей тенденцией в развитии системы образования во всем мировом сообществе.

Большинство стран мира легализовали инклюзивное образование на законодательном уровне, однако осуществляют его различными способами.

Интересен опыт Австрии, в которой длительное время функционировала отлаженная система специального образования, в состав которого входили специальные школы для детей с нарушениями зрения и слуха, нарушениями опорно-двигательного аппарата, интеллектуальными недостатками, эмоционально-волевыми расстройствами и комплексными нарушениями развития. Но уже с 1980-х гг. система становилась все более дифференцированной. В частности, в Министерстве образования Австрии была разработана экспериментальная программа, которая предусматривала функционирование разных моделей образовательной инклюзии, среди которых предложено:

– интегрированные классы (с наполненностью класса не более 20 учащихся, четверо из которых могли быть с ОВЗ; обучение обеспечивали два педагога, один из которых – из специальной школы);

– взаимодействующие классы (учащиеся из массовой и специальной школ участвовали в общих учебно-воспитательных мероприятиях, а также общались во время внеклассной работы);

– малокомплектные классы (создавался специальный класс в массовой школе с наполняемостью до 6-11 человек среди учащихся с задержкой в развитии познавательных процессов. Учеба проходила по программе массовой начальной четырехлетней школы, но срок обучения продолжался до шести лет);

– обычные классы, в которых ученики из ОВЗ, их родители и учителя получали помощь от специальных школьных консультантов.

Закон Бельгии «О специальном образовании» утвердил устранение барьеров между специальной и общей системами образования. Дети с нарушениями развития могут: учиться в массовых школах, а специальное сопровождение им обеспечивают специалисты психолого-медико-социальных центров; посещать занятия по общеобразовательным предметам в массовой школе, а специальные, дополнительные или коррекционные занятия – в специальной школе.

В Норвегии на муниципальном уровне инклюзивное обучение реализуется в общеобразовательных школах путем включения ребенка с ОВЗ в интегрированный класс, в котором вместе работают учитель и ассистент. От муниципалитетов школы получают социальную и финансовую поддержку. Также в Норвегии созданы региональные школьные консорциумы, объединяющие несколько общеобразовательных и специальных школ разных категорий. Школьные консорциумы обязаны обеспечивать соответствующее обучение для учащихся с разными типами специальных потребностей.

В Финляндии скорректирован национальный учебный план, обеспечивающий интегрированное обучение детей с инвалидностью в массовых школах. В стране создана система государственных образовательно-консультативных центров, организующих сопровождение и поддержку учащихся из ОВЗ, их родителей и педагогов. Сотрудниками центров проводятся долгосрочные курсы в самих центрах, а также короткие курсы и мастер-классы на базе общеобразовательных школ. На муниципальном уровне инклюзивное обучение может происходить в интегрированном классе с наполненностью учащихся не более 25 человек. С учениками из ОВЗ работает команда специалистов: директор школы, учитель, специальный педагог, помощник учителя, медсестра, психолог. Также в общеобразовательных школах практикуется создание специальных классов, где учатся, как правило, дети со сложными психофизическими нарушениями. В этих классах работают два или три специальных педагога и ассистент. Предельная наполняемость в специальных классах – до 10 чело-



век. Каждый ребенок из ОВЗ имеет свой индивидуальный план обучения. Основной проблемой, с которой сталкиваются педагоги массовых школ Финляндии, является недостаточная разработанность методического сопровождения инклюзивных практик обучения.

*Вывод.* Введение инклюзивного образования и создание инклюзивной среды в общем среднем образовании актуализирует важную проблему: подготовку высокообразованных педагогических кадров, которые будут уметь эффективно использовать приобретенные знания, умения и навыки на практике, будут активно разрабатывать и внедрять новейшие способы работы в условиях инклюзивного образовательного пространства.

### *Литература*

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. –2017. –№1. – С. 83-91

2. Митрофанова М.И. Инклюзивное образование в стране и за рубежом / М.И. Митрофанов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 4. – С. 117-119

3. Михальченко К.А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения / К.А. Михальченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы международной научной конференции. – 2018. – С. 77-79

## **Теоретико-методологический анализ коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с РАС**

*Прядко Н.А.,*

*доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики,*

*СКФУ, г. Ставрополь*

*Мусаева М.Х.,*

*студентка 3 курса магистратуры, dina.musayeva.94@list.ru*

**Аннотация:** В статье рассматриваются психолого-педагогические основы навыков социальной игры и ее значение в развитии ребенка.

**Ключевые слова:** игра, игровая деятельность, дети дошкольного возраста с РАС, роль игры в развитие ребенка.

## **Theoretical and methodological analysis of correctional work on the formation of social game skills in children with ASD**

*Pradko N.A., Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

*Musayeva M.Kh., 3rd year master student*

*dina.musayeva.94@list.ru*

**Annotation:** The article deals with the psychological and pedagogical foundations of social game skills and its importance in the development of a child.

**Key words:** play, play activity, preschool children with ASD, the role of play in child development.

В современной педагогике игра является неотъемлемой частью ребенка-дошкольника. Ценность игры в том, что она удовлетворяет основные детские потребности. Играя, ребёнок познаёт самого себя, свои возможности. Так как детство – это важный период становления личности детей. Занимавшиеся изучением игры педагоги и психологи, подчеркивали её значение для психического развития ребёнка. Благодаря игре, в психике происходят значительные изменения, формируются качества, подготавливающие переход к новой, высшей стадии развития. А.С. Маркаренко неоднократно подчеркивал решающее влияние игры на формирование личности ребёнка.

Также он утверждал, что игра имеет важное значение в жизни ребёнка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребёнок в игре, таков он будет и в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре. И вся история отдельного человека как деятеля и работника может быть представлена в развитии игры и в постепенном переходе её в работу.

Усвоение ребенком общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями, происходит только в совместной деятельности и общении с другими людьми. Именно так ребенок овладевает речью, новыми знаниями и умениями, у него формируются собственные убеждения, духовные ценности и потребности, закладывается характер. Немаловажную роль в этом играет игровая деятельность, дающая ребенку возможность усваивать ценностные ориентации, социальные и нравственные установки, нормы и знания, выражать свое отношение к усвоенному, приобретать практические навыки взаимодействия с окружающим миром.

По мнению Д.К. Ушинского в игре у детей закрепляются навыки социального поведения, они учатся самостоятельно выходить из конфликтных ситуаций, формируются морально-нравственные качества, такие как отзывчивость, терпимость, дружелюбие, взаимопомощь и др. По мере взросления игра приобретает все более сложный характер. При этом особое значение отводится коллективным играм. Ребенок учится в них умению вести себя в зависимости от игровых ситуаций .

В своих работах Д.Б. Эльконин говорил, что игра становится школой социальных отношений, в которой ребенок моделирует способы человеческого общения, наблюдаемого в окружающей действительности. Общественная жизнь, в свою очередь, детерминирует содержание детских игр.

Так же Д.Б. Эльконин обращал внимание на то, что игра способствует гармоничному включению детей в мир ценностей и человеческих отношений, дает опыт совместной деятельности. В игре происходит раз-

витие важнейших сторон личности ребёнка-дошкольника как члена общества. В игре формируются механизмы управления своим поведением, совершенствуются овладение нормами морали взрослых людей.

Игра занимает важное место в жизни дошкольника. В процессе игры легче усваиваются понятия, приобретаются навыки. Начиная активно пользоваться правилами поведения в игре, совместной деятельности, дети усваивают их, а понимание смысла помогает ребёнку сознательно управлять своим поведением, эмоциями, самостоятельно регулировать их в разных жизненных ситуациях. Именно в условиях игровых отношений дети осваивают нормативное поведение, а в игре это происходит гораздо легче, чем в реальных отношениях, таким образом, дети в игре упражняются в различных способах выстраивания отношений с окружающими и тем самым приобретают опыт выстраивания нормативных отношений в практике реального поведения. Игра представляет собой модель социального взаимодействия, средство усвоения ребёнком социальных отношений.

В развитии детей игра имеет большое значение:

– В умственном развитии служит поводом для сообщения дошкольникам новых знаний, для расширения их кругозора. В играх совершенствуется важный и сложный процесс освоения знаний, который мобилизует умственные способности ребёнка, его воображение, внимание, память. – В нравственном воспитании, игра приучает подчинять свои действия, чувства и мысли поставленной цели, игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребёнка и способствуют формированию добрых чувств, навыков коллективной жизни.

– В эстетическом воспитании: развивается любовь и склонность к прекрасному, умение его видеть и находить в окружающей жизни – в природе, в искусстве, в труде и поступках людей; формируются художественные способности и творчество, возникает стремление к художественной деятельности, воспитывается вкус.

– В трудовом воспитании формируется интерес и уважение к труду взрослых: дети показывают людей разных профессий и при этом подражают не только их действиям, но и отношению к труду, к людям.

– В физическом воспитании: стимулируется двигательная активность. Так как ребёнку необходима активная деятельность, способствующая повышению его жизненного тонуса, удовлетворяющая его интересы, социальные потребности, здоровья ребёнка. Игры делают жизнь ребёнка содержательной, полной, создают уверенность в своих силах. Таким образом, на первое место ставит индивидуальный подход к ребёнку через игру, где сохраняется сама природа дошкольного детства, где ведущими видами деятельности является игра. Так же необходимо отметить, что наиболее значимое отличие дошкольного образования от обще-

го образования заключается в том, что в детском саду отсутствует жесткая предметность.

Так, Ф. Фребель, будучи первым среди педагогов, кто выдвинул положение об игре как особом средстве воспитания, в основу своей классификации положил принцип дифференцированного влияния игр на развитие ума (умственные игры), внешних органов чувств (сенсорные игры), движений (моторные игры). Характеристика видов игр по их педагогическому значению есть и у немецкого психолога К. Гросса. Игры подвижные, умственные, сенсорные, развивающие волю отнесены им к «играм обычных функций». Вторую группу игр согласно его классификации составляют «игры специальных функций». Они представляют собой упражнения с целью совершенствования инстинктов (семейные игры, игры в охоту, свадьбы и др.).

П.Ф. Лесгафт разделил детские игры на две группы: имитационные (подражательные) и подвижные (игры с правилами). Позже Н.К. Крупская назвала игры, разделенные по этому же принципу, немного по-другому: творческие (придуманные самими детьми) и игры с правилами.

В последние годы проблема классификации детских игр вновь стала привлекать пристальное внимание ученых. С.Л. Новиковой была разработана и представлена в программе «Истоки» новая классификация детских игр. В ее основу положен принцип инициативы организатора (ребенка или взрослого).

Выделяется три класса игр.

1. Самостоятельные игры (игра-экспериментирование, сюжетно-образительные, сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные).

2. Игры, возникающие по инициативе взрослого, который внедряет их с образовательной и воспитательной целями (игры обучающие: дидактические, сюжетно-дидактические, подвижные; досуговые игры: игры-забавы, игры-развлечения, интеллектуальные, празднично-карнавальные, театральные-постановочные).

3. Игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса (народные), которые могут возникать по инициативе как взрослого, так и более старших детей: традиционные, или народные (исторически они лежат в основе многих игр, относящихся к обучающим и досуговым).

О.С. Газман выделяет подвижные игры, сюжетно-ролевые игры, компьютерные игры, дидактические игры, игры-путешествия, игры-поручения, игры-предположения, игры-загадки, игры-беседы.

К наиболее значимым функциям игры Д.Б. Эльконин отнес следующие:

-Обучающая функция позволяет решить конкретные задачи воспитания и обучения, которые направлены на усвоение определенного программного материала и правил, которым должны следовать играющие.

Важны обучающие игры также для нравственного – эстетического воспитания детей.

-Развлекательная функция способствует повышению эмоционально-положительного тонуса, развитию двигательной активности, питает ум ребенка неожиданными и яркими впечатлениями, создает благоприятную почву для установления эмоционального контакта между взрослым и ребенком.

-Коммуникативная функция состоит в развитии потребности обмениваться со сверстниками знаниями, умениями в процессе игр, общаться с ними и устанавливать на этой основе дружеские взаимоотношения, проявлять речевую активность.

-Воспитательная функция помогает выявить индивидуальные особенности детей, позволяет устранить нежелательные проявления в характере своих воспитанников.

-Развивающая функция заключается в развитии ребенка, коррекции того, что в нем заложено и проявлено.

-Релаксационная функция заключается в восстановлении физических и духовных сил ребенка.

- Психологическая функция состоит в развитии творческих способностей детей.

Остановим наше внимание на классификации О.С. Шмакова, а именно на категории социальных игр.

Социальные игры используются преимущественно в социальном воспитании подростков и старшеклассников. Об этом свидетельствует анализ диссертационных исследований последних лет. К основным направлениям использования социальных игр можно отнести следующие: наиболее общие задачи воспитания (формирование социально ценного опыта, адаптации к социальной среде; развитие самосознания (формирование самопознания, развитие социальной активности); развитие коммуникативной сферы (воспитание эмпатической культуры)

Обратимся к анализу ряда теоретических походов к изучению социальных игр. Впервые, такая категория игр как социальные была выделена С.А. Шмаковым. К ним автор относит сюжетно-ролевые и деловые игры.

Сюжетно-ролевая игра – это форма моделирования ребенком социальных отношений и свободная импровизация, не подчиненная жестким правилам, неизменяемым условиям.

Опишем более детально диагностируемые компоненты структуры сюжетно-ролевой игры дошкольника: способ реализации игровой роли – роль в действии, роль в сюжете, роль в отношении; игровые действия, количество игровых действий – менее 5; среднее количество игровых действий – от 5 до 10; высокое количество игровых действий – 10 и бо-

ле; партнер в игре – отношения в игре на уровне наблюдения и/или подражания; игровое сотрудничество; планирование игры; поддержка ролевого диалога; предметный материал игры. Использование реалистичных игрушек; использование предметов-заместителей, использование слов, отдельных жестов, умение обходиться без предметов. Организация игрового пространства: использование реального пространства или игнорирование его; моделирование пространства. Обозначение места действия: сюжет бытовой; приключенческий; фантастический.

В сюжетно-ролевой игре развивается и потребностно-мотивационная сфера личности ребенка-дошкольника. Возникают новые мотивы деятельности, и ставятся связанные с ними цели деятельности. Происходят качественные изменения в психике ребенка дошкольного возраста. Сюжет игры – это моделируемая в игре сфера действительности. Наиболее общая типология сюжетов детских игр включает в себя т. н. бытовые сюжеты, т. н. производственные сюжеты и т. н. общественно-политические сюжеты. Содержание игры – это конкретные представления ребенка-дошкольника о содержательном наполнении социально-профессиональной деятельности людей, воспроизводимые играющим ребенком в ходе развертывания сюжета игры. Психологическое содержание игры составляет игровое моделирование детьми профессиональных, социальных и межличностных отношений людей и возникающих в этой связи жизненных событий и ситуаций. Таким образом, психологическое содержание игры – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни. Структурные компоненты сюжетно-ролевой игры: игровая роль; игровые действия; игровое употребление предметов (включая предметы, замещающие что-либо); социальные отношения детей, развивающиеся в ходе сюжетно-ролевых игр.

Игровая роль – это воспроизведение ребенком определенной социальной или профессиональной позиции взрослого, которая выражается ребенком в целой системе игровых действий, выполняемых с помощью игровых предметов и моделирующих социально-профессиональные отношения взрослых.

Игровые действия – это игровые поступки, которые изначально воспроизводят реальные предметные действия, но по мере развития ребенка приобретают все более обобщенный и сокращенный характер при сохранении логики и последовательности выполняемых в игре действий. Игровое употребление предметов – это явление может быть представлено как в форме использования т. н. изобразительных игрушек, так и в форме использования т. н. предметного замещения.

В костромской педагогической школе под ситуационно-ролевой игрой (Б.В. Куприянов, О.В. Миновская) понимают специально организо-

ванное соревнование в решении коммуникативных задач и имитации предметно-практических действий участников исполняющих строго заданные роли в условиях вымышленной ситуации и регламентированное правилами игры.

### *Литература*

1. Дудкина А.А. Дидактические игры и их влияние на развитие внимания у дошкольников с нарушением интеллектуального развития / А. А. Дудкина, А. Р. Ибрагимова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 12-2. – С. 86-89.
2. Муляр Н.В., Черниговских Е.В., Гладченко Е.И. Психолого-педагогические особенности игры в развитии детей дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 2 (8). – С. 77-78.
3. Павлов Н.В. Коррекционно-педагогическая работа по развитию свойств внимания старших дошкольников с задержкой психического развития // Образование. Наука. Научные кадры. – 2017. – № 4. – С. 197-198.
4. Шаповалова Е.А. Особенности внимания детей с умственной отсталостью в дошкольном и школьном возрасте. Методы коррекции внимания // Молодая наука: Сборник научных трудов научно-практической конференции для студентов и молодых ученых/ Евпатория, 19–20 октября 2018 года / Под редакцией Н.Г. Гончарова. – Евпатория: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2018. – С. 413-414.

## **Выпускники вуза с инвалидностью на рынке труда. Современные проблемы и перспективные подходы к их решению**

***Нестерова А.Ю.,***

*директор Института социальных проектов и цифровых технологий,  
Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ), г. Москва  
nesterovaaaju@mgupp.ru*

***Оборотова С.А.,***

*директор Центра подготовки кадров и развития перспективных проектов  
в сфере инклюзивного образования, Российский биотехнологический университет  
(РОСБИОТЕХ), г. Москва  
oborotovasa@mgupp.ru*

***Аннотация:*** Статья посвящена вопросам обеспечения конкурентоспособности выпускников с инвалидностью на современном рынке труда, анализу основных проблем, возникающих в процессе трудоустройства, и эффективным механизмам содействия трудоустройству вышеуказанной категории на основе комплексного подхода.

***Ключевые слова:*** инвалид, выпускники вузов с инвалидностью, трудоустройство инвалидов, инклюзивное образование, профориентационная работа.

## University graduates with disabilities in the labor market. Modern problems and promising approaches to their solution

*Nesterova A. Yu.,*

*Director of the Institute of Social Projects and Digital Technologies, Russian Biotechnological University (ROSBIOTECH), Moscow, nesterovaaaju@mgupp.ru*

*S.A. Oborotova,*

*Director of the Center for Personnel Training and Development of Promising Projects in the Field of Inclusive Education, Russian Biotechnological University (ROSBIOTECH), Moscow, oborotovasa@mgupp.ru*

**Abstract:** The article is devoted to the issues of ensuring the competitiveness of graduates with disabilities in the modern labor market, the analysis of the main problems arising in the process of employment, and effective mechanisms to promote employment of the above category on the basis of an integrated approach.

**Keywords:** disabled person, university graduates with disabilities, employment of disabled people, inclusive education, career guidance.

За последние несколько десятилетий проблематика и география инвалидов нашла свое отражение в достаточно значительном объеме как российских, так и зарубежных исследований. В них прослеживается неуклонно растущее внимание к социально-пространственной жизни инвалидов, показывающее нам, что пересечения между детством, молодежью и инвалидностью становятся все более проблематичными и вступают в критическое взаимодействие с основными проблемами социальной географии.

В 2015 году на историческом саммите ООН мировыми лидерами были приняты Семнадцать Целей устойчивого развития в рамках Повестки дня ООН в области устойчивого развития на период до 2030 года. Цели не являются юридически обязательными, но каждое государство должно разрабатывать свою собственную политику устойчивого развития и отчетываться о мероприятиях по ее осуществлению.

В связи с этим ученые и специалисты-практики в своих работах ставят целью анализ признания прав инвалидов и их социальной интеграции как важного компонента устойчивого развития. Это, в свою очередь, позволит очертить и постоянно расширять круг мер, ориентированных на юридические и практические действия, которые будут необходимы для достижения социальной интеграции людей с ограниченными возможностями и целей устойчивого развития, особенно в области социальной политики и трудовой занятости [14].

По оценкам экспертов ООН, инвалиды составляют 10 % от общей численности населения. Во всем мире наблюдается неуклонный рост числа лиц, ставших инвалидами в силу целого ряда экономических, социальных, демо-



графических причин. В России ежегодно инвалидами признаются около 3,5 млн. человек, в том числе более 1 млн. человек – впервые.

По данным официальной статистики в настоящее время в Российской Федерации проживают 11,6 миллиона инвалидов, в том числе 900 тысяч молодых инвалидов в возрасте от 18 до 35 лет. Наибольший уровень занятости инвалидов отмечается в возрасте 55–59 лет (21,8%), наименьший – в возрастных категориях 20–24 лет (1,6%), 25–29 лет (5%), 30–34 лет (7%) [1, 7, 12].

В связи с этим в современном мире возрастает значимость психолого-педагогического сопровождения детей и молодежи от вхождения в мир профессий до профессионализации будущего специалиста.

В России также активизированы процессы по гуманизации отношения общества и государства к людям с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), расширению направлений их интеграции в различные сферы социальной и экономической жизнедеятельности страны. Однако, в результатах исследований по анализу состояния организации профориентационной работы, выделяются основные противоречия «между потребностью общества в эффективной организации профориентационной работы и недостаточным применением методов и средств для ее организации, между необходимостью дополнительной подготовки специалистов-профориентологов и недостаточностью финансовой и организационной поддержки (в том числе и со стороны государства) соответствующей подготовки» [12].

Среди проблем ученые также отмечают дисбаланс спроса и предложения на рынке труда и рынке образовательных услуг по профессионально-квалификационному составу, среди основных причин которого выделяют то, что «профессиональная ориентация школьников традиционно направлена на выбор вуза или колледжа для получения образования, а не на построение осознанной карьерной траектории личности с учетом востребованности профессий» [12].

Таким образом, сегодня инвалиды-выпускники образовательных организаций высшего образования (далее – вузов) без опыта работы находятся в непростой ситуации и сталкиваются с трудностями при трудоустройстве, что приводит к необходимости расширения на рынке труда возможностей для устройства на работу людей с инвалидностью и их продвижения по карьерной лестнице, а также оказания им помощи в поиске, получении, сохранении и возобновлении работы.

В исследованиях выделены и актуальные проблемы трудоустройства молодых инвалидов, окончивших учреждения среднего профессионального и высшего образования, среди которых:

трудности в условиях кризиса, вызванного пандемией коронавирусной инфекции;

барьеры в их адаптации на инклюзивном рынке труда при получении первого рабочего места, как наиболее уязвимой категории выпускников в условиях роста безработицы и обострения конкуренции за рабочие места и т.д. [3,4,9].

По данным мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования по вопросам приема, обучения и трудоустройства лиц с инвалидностью и ОВЗ за 2020 год (далее – Мониторинг ИВО), доля выпускников с инвалидностью, трудоустроившихся в течение календарного года, в общей численности выпускников с инвалидностью (3920 человек) составила 55,18% (2163 человека). При этом 196 выпускников-инвалидов трудоустроены в статусе самозанятых, а 50 выпускников из числа инвалидов являются владельцами организации (предприятия) малого и среднего предпринимательства [1, 2].

В рамках государственной поддержки содействия трудоустройству и поддержки форм профессиональной адаптации выпускников с инвалидностью вышеуказанные проблемы решаются в следующих перспективных направлениях:

- развитие условий, позволяющих обучающимся с инвалидностью и ОВЗ в период обучения получить возможность ранней профессиональной адаптации при прохождении практической подготовки в организациях-работодателях (по данным Мониторинга ИВО численность выпускников-инвалидов, трудоустроившихся в организации-работодатели, которые предоставляли места прохождения учебной и (или) производственной практики, в течение календарного года составила 736 человек (34% от числа всех трудоустроившихся инвалидов) [1];

- создание условий для реализации инклюзивной модели образования в вузе, что даст возможность для качественной теоретической и практической подготовки, благоприятной социальной адаптации и развития способности оптимально применять знания и навыки, полученные по результатам образовательного процесса, с учетом нозологии (заболевания) студента (в Москве и субъектах Российской Федерации продуктивно развиваются ресурсные учебно-методические центры (далее – РУМЦ), созданные для помощи вузам и сотрудничающие со структурами, которые занимаются вопросами инклюзивного образования на разных уровнях) [5];

- реализация мероприятий для более эффективного выполнения системы профессионально-педагогических и воспитательных функций обеспечения оптимального внедрения инклюзивных практик, включающие повышение квалификации педагогических работников по вопросам работы с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ и кураторов учебной (производствен-

ной) практики (представителей работодателей) для обеспечения индивидуальной профориентационной работы (В сопровождении к Мониторингу ИВО указана информация о том, что РУМЦ также были разработаны программы обучения по вопросам взаимодействия куратора учебной (производственной) практики (представителя работодателя) с обучающимся инвалидом и в 2021 году было осуществлено обучение более 450 кураторов, что поможет повысить уровень контактного сотрудничества для содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью) [1,7,15].

- реализация цикла мероприятий, направленных на совершенствование деятельности вузовских центров (подразделений) по содействию трудоустройству и сопровождению выпускников с инвалидностью (по данным информации с сайта Минобрнауки России на сегодняшний день в российских вузах создано более 200 Центров карьеры, куда ежегодно обращаются  $\frac{2}{3}$  выпускников), в рамках которых планируется широкое взаимодействие с представителями бизнеса и некоммерческих организаций (НКО) и создание партнерских карт с персонализированным перечнем работодателей для каждого вуза [1, 9, 13].

Учеными и педагогами-практиками отмечается, что знания и информация, наряду с инициативами в области устойчивого развития, организационными и технологическими инновациями, стартапами, платформами следующего поколения, интеллектуальными решениями, системами, технологиями и инструментами и т.д., стали ключевыми движущими силами инновационных образовательных платформ, онлайн-курсов, цифровых учебников и т.д. влияющими на трансформацию в сторону доступности образовательной среды, в том числе и инклюзивной [15].

Также на сегодня очень важен поиск подходов к реализации социокультурных практик, в которых люди с инвалидностью занимают активную деятельную позицию и становятся субъектом своего обучения и развития, активно осваивают социокультурный опыт и практики коммуникации [8].

Не стоит забывать и о том, что виртуальная среда Интернета, поначалу сложившаяся как компонент организации производственных, исследовательских и образовательных ресурсов, в настоящее время приобретает всё большее значение в плане популярности и доступности обычных отношений коммуникативного характера между людьми. Виртуальное общение в сети Интернет становится наиболее важным для тех людей, чья жизнь по какой-либо причине затруднена, обеднена или ограничена рядом возможностей. В этой связи особо актуален вопрос о поддержке и сохранении духовного, нравственного и физического здоровья обучающихся с инвалидностью и ОВЗ и их отношений со сверстниками, родителями и педагогами [11].

Теоретические обзор, сделанный в рамках исследовательской работы, показывает, что современные проблемы трудоустройства выпускни-

ков вузов с инвалидностью достаточно широко освещены в научной и аналитической литературе. Вместе с тем, видится необходимость расширения перспективных подходов к их решению и описания успешных практических наработок.

В рамках практической части нашего исследования была проведена работа по обобщению опыта профориентационной работы и трудоустройства выпускников в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ)» (далее – РОСБИОТЕХ, Университет).

Профессиональное самоопределение молодых людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) важнейшая часть их социальной адаптации и интеграции, позволяющее им реализовать свои способности и обрести достойный уровень жизни. Профориентационная работа с данным контингентом обучающихся, формирование у молодых людей с инвалидностью и ОВЗ мотивации к получению высшего образования, а самое главное – создание для них условий при поступлении и обучении – это одна важнейшие задачи современного вуза.

РОСБИОТЕХ в целях разработки и реализации политики в области инклюзивного образования ведет работу в следующих *основных направлениях*:

- 1) формирование и развитие на базе Университета оптимальной модели инклюзивного образовательного пространства, способствующей максимальному включению в него обучающихся с инвалидностью и ОВЗ;
- 2) координация усилий структурных подразделений Университета по развитию инклюзивного профессионального образования.

РОСБИОТЕХ – это вуз-предприятие, которое разработало и реализует модель эффективного сотрудничества с индустриальными партнерами, являющимися потенциальными работодателями для выпускников Университета. Основной целевой направленностью модели является создание непрерывной системы подготовки таргетированных специалистов («Школа-СПО-ВУЗ-Предприятие»), обладающих компетенциями инженера, технолога и управленца, способных эффективно реагировать на современные международные вызовы и тренды, а также формирование прикладного научно-исследовательского кластера мирового уровня («ВУЗ – Прикладной центр - Предприятие») для внедрения передовых разработок в области пищевой безопасности, переработки и контроля качества сырья и готовой продукции, индивидуальных траекторий здоровьесбережения (HumanTech).

В реализации вышеуказанной модели участвуют более 200 предприятий и организаций профильных отраслей производства, представители многих из них на постоянной основе проводят лекции, семинары, мастер-классы, также берут студентов на учебную практику и стажировки.

Наряду с этим, индустриальные партнеры-работодатели привлечены к мероприятиям по реализации целевого набора по программам бакалавриата и магистратуры под заказ компании, разработке учебных планов и подготовке практикоориентированных кейсов для студентов выпускных и дипломных работ, что в дальнейшем помогает им внедрять свои наработки на предприятиях.

РОСБИОТЕХ заключил более 30 договоров о создании базовых корпоративных кафедр, которые включают в себя сетевые объединения и центры с научно-исследовательскими институтами, что дает возможность для развития учебно-технических лабораторий и центров, а также симуляционных комплексов предприятий с целью расширения спектра совмещения теоретических и практических навыков для успешного трудоустройства выпускников.

В ходе реализации модели создан Попечительский совет в президиум, которого входят представители Группы «Черкизово», Союза работодателей «Общероссийское агропромышленное объединение работодателей «Агропромышленный Союз России», Российского птицеводческого союза. «Союз сахаропроизводителей России» и другие.

Также в рамках своей деятельности Университет предлагает для студентов DigitalServices (цифровые сервисы), среди которых современная цифровая библиотека, развитая система e-learning, тренажеры, VR (виртуальная реальность) и ER (виртуальная лаборатория) симуляторы, создан пищевой 3D-принтер.

Для обучения студентов (в том числе и студентов с инвалидностью и ОВЗ) FutureSkills, т.е. перспективным компетенциям будущего в Университете работает Технопарк, где развивают навыки проектирования, прототипирования, промдизайна, 3D моделирования, владения аддитивными и цифровыми технологиями.

Кроме того, в вузе есть Центр карьеры (далее – Центр), который является не только агрегатором вакансий и стажировок, но и помогает строить индивидуальную карьерную траекторию обучающимся. Так, например, ведется системная работа по развитию SoftSkills (универсальные навыки) у студентов, которая предусматривает проведение тренингов, семинаров, мастер-классов по вопросам трудоустройства, в том числе и от партнеров Университета; профориентационные и другие мероприятия, курсы по созданию резюме и самопрезентаций. Также студентам доступно диагностическое тестирование с рекомендациями по развитию надпрофессиональных навыков, которое организуется во взаимосвязи с Центром Оценки компетенций РОСБИОТЕХ (совместно с президентской платформой «Россия – страна возможностей»).

Центр организует открытые лекции работодателей, экскурсии на производство, презентации компаний-работодателей, встречи компаний со студентами, открытые отборы, ярмарки вакансий и Дни карьеры.

Важно, что Центр ведет работу и в следующих направлениях:

*1. Приоритетная и проактивная работа по трудоустройству выпускников с инвалидностью.*

В Центре проводятся карьерные мероприятия для обучающихся с инвалидностью, среди которых тренинги, семинары, мастер-классы, экскурсии к работодателю и другие формы работы. Сотрудники Центра оказывают услуги сопровождаемого трудоустройства нуждающимся студентам-инвалидам, выявляют индивидуальные потребности каждого соискателя с инвалидностью, определяют трудности, с которыми они могут столкнуться при поиске работы, комплексно сопровождают при трудоустройстве, начиная от составления резюме и заканчивая подготовкой к собеседованию и поддержкой на испытательном сроке.

Алгоритм процесса содействия трудоустройству обучающегося с инвалидностью предполагает выполнение следующих действий (рисунок 1):

1. Сбор обращений выпускников и выявление предпочтений в трудоустройстве.

2. Составление банка предпочтений в трудоустройстве выпускников текущего года выпуска и формирование банка вакансий.

3. Работа по конкурентоспособности выпускников, подготовка к собеседованию с работодателями.

4. Взаимодействие с работодателями по подбору вакансии для конкретного выпускника; анализ результатов собеседования и с работодателем, и с выпускником.

5. Отслеживание процесса закрепления вакантной ставки за выпускником.

6. Содействие в трудоустройстве и адаптации до положительного результата [7].



*Рис 1. Алгоритм процесса содействия трудоустройству обучающегося с инвалидностью*

Также, РОСБИОТЕХ является участником международного движения «Абилимпикс» - организатора конкурсов по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс», благодаря чему обучающиеся уровней среднего профессионального и высшего образования участвуют в конкурсах профессионального мастерства.

2. *Совместная работа по трудоустройству людей с инвалидностью.*

Одним из новых форматов работы по содействию трудоустройству обучающихся с инвалидностью стало проведение тренингов по пониманию инвалидности не только среди студентов и преподавателей, но также и для работодателей, тесно работающих с РОСБИОТЕХ.

В 2020 году для приёмной комиссии и ряда преподавателей РОСБИОТЕХ были проведены двухдневные тренинги по пониманию инвалидности во взаимодействии с Автономной некоммерческой организацией социального обслуживания «Новые перспективы».

Также организована совместная работа по трудоустройству людей с инвалидностью с группой компаний HeadHunter и Центрами занятости «Моя карьера» и «Моя работа».

3. *Адаптация на рынке труда – сопровождение.*

В рамках адаптационных мероприятий для выпускников вуза с инвалидностью проводятся мероприятия по консультационному сопровождению. Выпускники получают приглашение и в качестве участников, и в качестве спикеров для будущих выпускников. Примерные сроки планирования трудоустройства обучающихся с инвалидностью в течение года проиллюстрированы на рисунке 2 [7].

В июле 2021 года в структуре Университета был создан Институт социальных проектов и цифровых технологий (далее – Институт). Ключевые задачи деятельности Института – это развитие социально значимых коллабораций с участием организаций образования, науки, предпринимательства и некоммерческой общественности, ориентированных на апробацию и внедрение современных технологий и форматов, обеспечивающих получение мотивированного и доступного образования различными категориями населения.

В рамках реализации деятельности Института организована совместная работа со структурными подразделениями Университета с контингентом обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в ходе, которой сотрудниками Института запущен инклюзивный проект «В общем ритме сердца». Цель проекта – это создание доступной и комфортной инклюзивной образовательной среды в Университете; адаптация, сопровождение и поддержка студентов с инвалидностью и ОВЗ в процессе их обучения в вузе,

профориентация и помощь в дальнейшем трудоустройстве; расширение условий и возможностей для активного участия студентов с инвалидностью и ОВЗ в различных проектах и мероприятиях для молодежи. Проект направлен на взаимодействие всех студентов Университета и призван оказывать помощь и поддержку обучающимся.



Рис 2. Календарный график планирования трудоустройства обучающихся с инвалидностью

Таким образом, проведенный нами анализ, как теоретических источников, так и положительных примеров из практики, показывает необходимость создания комплексной системы содействия трудоустройству, которая позволит формировать мотивацию к социализации и трудовой деятельности, внесению личного вклада молодыми инвалидами в развитие гражданского общества и государства.

### Литература

1. Актуальные вопросы трудоустройства инвалидов после получения ими образования. Материалы заседания Совета по делам инвалидов при Совете Федерации Федерального Собрания Российской Федерации (Совет Федерации, 29 ноября 2021 года) / Под общей редакцией А.Е. Петрова // Аналитический вестник № 5 (795), 2022. – 90 с.
2. Анализ барьеров и возможностей для участия людей с инвалидностью на рынке труда в Российской Федерации (Рекомендации по усилению мер политики) WorkshopBank [официальный сайт]. – 2022. – URL: <https://www.hse.ru/data/2021/12/08/177>



4053001/Kolybashkina\_Report\_Presentation\_WB-HSE-NCMU\_Workshop\_02-12-2021\_RU.pdf (дата обращения: 21.08.2022)

3. Антонова Г.В., Кураева Л.Н., Бондарчук А.Г. Проблемы трудоустройства выпускников с инвалидностью в реалиях современного рынка труда // Экономика труда. – 2020. – Том 7. – № 11. – С. 1007-1022. doi: 10.18334/et.7.11.1111100

4. Кантор В.З., Антропов А.П., Корнилова Е.О. Трудоустройство выпускников вузов из числа инвалидов как реабилитационно-педагогическая проблема: ориентиры сопровождения // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2019. №194. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudoustroystvo-vypusnikov-vuzov-iz-chisla-invalidov-kak-reabilitatsionno-pedagogicheskaya-problema-orientiry-soprovozhdeniya> (дата обращения: 26.08.2022).

5. Литвиненко И. Л., Тукарев П.Ю. Социальное партнерство на рынке труда как инструмент повышения конкурентоспособности выпускников вузов, имеющих инвалидность // Вестник ВолГУ. Серия 3: Экономика. Экология. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-na-rynke-truda-kak-instrument-povysheniya-konkurentosposobnosti-vypusnikov-vuzov-imeyuschih-invalidnost> (дата обращения: 21.08.2022)

6. Методические рекомендации по организации профориентационной работы профессиональной образовательной организации с лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью по привлечению их на обучение по программам среднего профессионального образования и профессионального обучения. Письмо Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2017 г. N 06-2023 «О методических рекомендациях» – Гарант.ру : информационно-правовой портал: [сайт] / 2022. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71750796/> (дата обращения: 26.07.2022). – Текст: электронный.

7. Научно-методические рекомендации, составленные на основе лучших практик по содействию трудоустройству обучающимся из числа инвалидов (разработчик – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет пищевых производств») [Электронный ресурс] / – Москва, 2021. – 36 с. – Режим доступа: <https://mgupp.ru/obuchayushchimsya/instituty-i-kafedry/social/doc/002.pdf> – (Дата обращения: 25.08.2021)

8. Нестерова А.Ю. Социокультурные программы реабилитации как способ неформального образования людей с инвалидностью / Молодежные инициативы как основа развития гражданского общества в Российской Федерации. VI всероссийская научно-практическая конференция. Ульяновск, 2020. С. 19-21.

9. Николаева И. В. Современный вуз в системе содействия трудоустройству и постдипломного сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью / И. В. Николаева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 2 (292). – С. 200-202. – URL: <https://moluch.ru/archive/292/66131/> (дата обращения: 26.08.2022).

10. Пак Л.Г., Каменева Е.Г., Кочемасова Л.А., Соколова Ю.А. Проблемы и риски трудоустройства выпускников высших учебных заведений. Тенденции развития науки и образования. 78. 63-71. 10.18411/tmio-10-2021-17.

11. Седых В.В. Общение в виртуальной среде и его влияние на социализацию подростков / В.В. Седых, М.Г. Фарниева, С.А. Оборотова // Социальная педагогика в России. - 2017. - № 1. - С. 32-38.

12. Современные подходы к трудовому и профессиональному ориентированию лиц с инвалидностью и ОВЗ: коллективная монография / под общ.ред. Е.А. Петровой. – М.: Издательство РГСУ, 2016. – 304 с.

13. Трудоустройство: как вузы решают вопросы занятости своих студентов. – Текст: электронный // Минобрнауки России: [официальный сайт]. – 2022. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/21524/> – Дата публикации: 03.07.2020.

14. Čavkoska, Biljana. «Sustainable Development and the Social Inclusion of Disabled People» SEER: Journal for Labour and Social Affairs in Eastern Europe, vol. 21, no. 2, 2018, pp. 253–60. JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/26803067>. Accessed 20 Aug. 2022

15. Fedorova S.I., Krylova Yu.S., Nesterova A.Yu., Plotnikova V.S., Yanushkina G.M. Leadership for education in a digital age // SHS Web of Conferences. International Scientific Conference “Eurasian Educational Space: Traditions, Reality and Perspectives” 2021. С. 02014.

## **Тенденции развития инклюзивного образования в России**

*Postnikova M.A., ассистент, СКФУ, г. Ставрополь  
zurman@yandex.ru*

**Аннотация:** в статье рассматриваются тенденции развития инклюзивного образования в России. Представлены основные направления в рамках совершенствования данной стратегии.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, психолого-педагогическое сопровождение.

## **Trends in the development of inclusive education in Russia**

*Postnikova M.A., assistant, NCFU, Stavropol  
zurman@yandex.ru*

**Abstract:** the article discusses the development trends of inclusive education in Russia. The main directions in the framework of improving this strategy are presented.

**Key words:** inclusive education, children with disabilities and disabilities, psychological and pedagogical support

В настоящее время в России большое внимание продолжает уделяться развитию инклюзивного образования. Совершенствуется практика реализации данного вектора развития. Современные тенденции, в рамках данного направления, подчеркивают идею доступности образования лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью наравне с нормативно развивающимися сверстниками. Это позволяет детям с ОВЗ реализовать свои образовательные потребности и получить богатый социальный опыт.

Инклюзивное образование предусматривает совместное обучение и воспитание лиц с ОВЗ и инвалидностью с норматипично развивающимися сверстниками. Обеспечение комфортных условий социальной реабилитации рассматриваемой категории лиц, приведет к улучшению качества жизни.

Значительным фактором результативности реализации инклюзивного процесса выступает определение сроков его реализации. Для этого необходимо определить какие именно методы и подходы будут применяться в технологической реализации системы. Несколько подобных технологических решений используются в настоящее время [1]:

- адаптированная образовательная программа,
- специальные образовательные условия и т.п.

Разберем основные тенденции развития инклюзивного образования в России.

Актуальным и значимым направлением в совершенствовании стратегии инклюзивного образования выступает обеспечение системы раннего выявления лиц с особыми образовательными потребностями и предоставление им своевременной комплексной помощи. Разработка программ, в рамках рассматриваемого направления (предусматривает также оказание психолого-педагогической помощи), обеспечивает осуществление дальнейшего качественного инклюзивного образования лицам с особыми образовательными потребностями [5].

Основными задачами современного инклюзивного образования в нашей стране является выявление индивидуальных способностей каждого обучающегося с ОВЗ и инвалидностью, определение перспективы совершенствования приобретенных знаний, навыков и умений в современном обществе. В существующей в нашей стране практики реализации инклюзивного образования активно применяется стратегия вовлечения родителей (законных представителей) в образование их детей с ОВЗ и инвалидностью. Такими исследователями, как Е.В. Белоногова, В.В. Ткачева, Т.Д. Яковенко определены два значимых аспекта осуществления данной стратегии [2]:

- организация специального сопровождения семьи, в которой воспитывается ребенок с ОВЗ;
- развитие понимания важности инклюзивного образования, а также устранения имеющихся социальных барьеров у родителей, которые воспитывают норматипично развивающихся детей.

Данные авторы делают акцент на том, что осуществление представленной стратегии способствует обеспечению развития у различных групп родителей (законных представителей) оптимистического мышления и адекватного уровня самооценки [5].

Существенным фактором, в рамках практической реализации стратегии инклюзии, выступает обязательное психолого-педагогическое сопровождение включенного в образовательный процесс ребенка, имеющего те или иные особенности здоровья. Это, согласно представлению таких ученых, как М.М. Семаго, Т.В. Ахутина, М.И. Береславская, становится возможным благодаря комплексной деятельности междисциплинарной команды, в которую входят следующие специалисты: учитель-дефектолог, логопед, педагог-психолог и другие педагогические работники образовательной организации, участвующие в процессе обучения лиц с ОВЗ. Указанные исследователи обозначили необходимость организации на базе инклюзивной образовательной организации психолого-медико-педагогического консилиума. Его главная цель – обеспечение поддержки и сопровождения инклюзивных процессов в конкретном учреждении, а также междисциплинарное оценивание результатов осуществления индивидуальных образовательных маршрутов [3].

Важным этапом развития инклюзивного образования является разработка и внедрение в инклюзивную практику системы мониторинга деятельности образовательного учреждения. Согласно мнению таких ученых, как С.В. Алехина, Н.Я. Семаго и ряда других, в дальнейшем данная система будет способствовать обеспечению экспертной поддержки образовательного учреждения как в целом, а также рефлексию конкретного опыта в частности.

Важно отметить необходимость подготовки педагогов образовательных учреждений к осуществлению работы в условиях инклюзии. В рамках данного направления происходят концептуальные изменения, которые взаимосвязаны с персонификацией и индивидуализацией программ переподготовки и повышения квалификации. Осуществление модели инклюзивного образования предусматривает систематический, постоянный профессиональный и личностный рост педагогов образовательного учреждения [4].

Также необходимо подчеркнуть важное значение роли тьютора в процессе реализации инклюзивного образования. Он является проводником обучающегося с особыми образовательными потребностями в окружающем образовательное пространство, оказывает ему помощь, осуществляет контроль состояния, поддерживая его как в образовательном процессе. Тьютор является специалистом, организующем условия для успешной адаптации обучающегося с ОВЗ, его эффективное включение в образовательную и социальную среду образовательного учреждения [1].

Таким образом, рассматривая позитивные тенденции развития системы инклюзивного образования в России, следует подчеркнуть следующие из них:

- создание и реализация системы ранней помощи лицам с ОВЗ и инвалидностью;
- обеспечение специальных условий и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ;
- применение мониторинговых программ оценки качественных изменений в инклюзивной практике образовательного учреждения;
- подготовка педагогических работников к осуществлению работы с лицами с особыми образовательными потребностями;
- вовлечение родителей (законных представителей) в процесс инклюзивного образования в качестве активных субъектов.

### *Литература*

1. Баринова Е.Б. Особенности реализации инклюзивного образования в Российской Федерации на современном этапе // Современное образование. – 2020. – № 1. – С. 53 - 63.
2. Иванов А.В. Технологии психолого-педагогической работы с родителями детей с ОВЗ: учеб. пособ. – М. : Перо, 2019. –111 с.
3. Инклюзивное образование: Учеб. пособие / Н.А. Борисова, И.А. Букина, И.А. Бучилова и др.; сост. О.Л. Леханова. – Череповец: ЧГУ, 2016. – 162 с.
4. Оралканова И.А., Волкова Т.Г. Психолого-педагогические условия подготовки учителей к инклюзивному образованию // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета, 2020. – Т. 2, № 4. – С. 41-52.
5. Семенова Л.Э. Психологическое благополучие субъектов инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / Л.Э. Семенова. – Электрон, текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2019. – 84 с.

## **Особенности психолого-педагогической абилитации детей раннего возраста с нарушением слуха**

*Романенко К.О.,*

*студентка 2 курса магистратуры, kristina.romanenko.1999@bk.ru*  
*Научный руководитель: **Браккер Е.Л.**, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «СКФУ», г.Ставрополь*

**Аннотация:** В статье рассмотрены особенности психолого-педагогической абилитации детей раннего возраста с нарушением слуха; определены этапы и система мероприятий, которые предупреждают и корректируют различные патологические состояния у детей раннего возраста с нарушениями слуха.

**Ключевые слова:** абилитация, психолого-педагогическая помощь, нарушение слуха, ранний возраст.

## Features of psychological and pedagogical habilitation of young children with hearing impairment

**Romanenko K.O.,**

*The 2nd year master's student, kristina.romanenko.1999@bk.ru*

*Scientific supervisor: E.L.Brakker, associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** This article discusses the features of the psychological and pedagogical habilitation of young children with hearing impairment; the stages and system of measures that prevent and correct various pathological conditions in young children with hearing impairments are determined.

**Key words:** habilitation, psychological and pedagogical assistance, hearing impairment, early age.

Проблема раннего начала коррекционной помощи детям, имеющим отклонения в развитии – одна из самых актуальных в коррекционно-педагогической и психологической науке. Правильно организованная ранняя коррекционная работа определяет успех всестороннего развития ребенка с нарушениями в развитии [4].

Психолого-педагогическая абилитация детей раннего возраста – это система учебно-педагогических мероприятий, направленных на предупреждение и корригирование разных патологических состояний.

Система психолого-педагогической абилитации детей раннего возраста с нарушением слуха включает в себя два этапа, которые взаимосвязаны друг с другом: междисциплинарный и развивающий.

Междисциплинарный этап включает в себя раннюю диагностику речевых и слуховых нарушений. Данная диагностика достаточно сложна, так как специалистами должна быть определена правильно структура речеслухового нарушения и сопутствующие осложняющие его расстройства. Это возможно при наличии медицинского заключения по результатам комплексного обследования состояния слуховой системы центральной нервной системы, а также подробного психолого-педагогического обследования слуха и раннего развития.

Последовательность проведения диагностических мероприятий можно представить следующим образом.

Обследование слуха относят к субъективным методам оценки состояния слуховой функции у детей. Целью данного обследования является выявление снижения слуха и определение уровня нарушения слуховой системы. Для проведения обследования слуха могут использоваться разные авторские методики: «гороховый метод» И. В. Калмыкоой; «методика звучащих игрушек» Т. В. Пельмской, Н. Д. Шматко, Э. Я. Мироновой;

обследование слуха речью с помощью детских таблиц слов Л. В. Неймана и А. М. Ошеровича [3].

Для выбора методики обследования слуха необходимо опираться на уровень понимания речи, умение действовать по инструкции, состояние слухового внимания, возможность выработки условно-двигательной реакции на звуковые стимулы ребенка раннего возраста. Для ребенка раннего возраста с выраженной задержкой развития, обследование состояния речевого слуха, во время которого ребенок должен повторить или показать на картинке названное слово, будет достаточно трудно.

Выявление факторов риска снижения слуха происходит по нескольким направлениям: сбор и анализ анамнестических данных; наблюдение за поведением ребенка в различных ситуациях. Во время сбора анамнестических данных помимо традиционных вопросов об особенностях периодов развития ребенка, рекомендуется использовать анкету-опросник, которая может включать в себя анализ наблюдений родителей за особенностями слухоречевых реакций ребенка. С помощью данной анкеты можно проанализировать реакции ребенка на бытовые звуки разной громкости, обращенную речь, темпы и особенности речевого развития.

Главным методом изучения уровня развития разных областей детей с выраженными нарушениями слуха служит метод наблюдения. В процессе наблюдения за поведением ребенка в спонтанной и игровой ситуациях фиксируются специфические особенности восприятия устной речи: способность считывать по губам, поза прислушивания, переспрашивание, поворот одного уха к говорящему. Также, исследуются просодические компоненты речи: тихий или наоборот громкий, визгливый голос, необычный тембр, назальный оттенок, монотонность и т.д.

Выявленные факторы риска по снижению слуха у ребенка раннего возраста в совокупности с результатами педагогического обследования слуха служат основанием для направления ребенка на аудиологическое обследование [5].

Абилитация детей раннего возраста с нарушением слуха включает в себя комплекс медико-психолого-педагогических мероприятий: раннее выявление нарушений слуха; слухопротезирование; педагогическая коррекция.

Важную роль в реабилитационном процессе играет слухопротезирование, именно оно при условии раннего начала коррекционной работы позволяет на первом-втором году жизни ребенка приблизить речевое и психического развитие к уровню развития слышащих сверстников. Основой в коррекционной работе является опора на анализаторные системы ребенка, в том числе и слуховой анализатор. Формирование речи как средства коммуникации происходит в соответствии с психофизическими и

возрастными особенностями детей раннего возраста с нарушением слуха в процессе разносторонней совместной деятельности со взрослыми [2].

В период до трех лет коррекционная работа предполагает правильную, рациональную и организованную деятельность ребенка раннего возраста в период его бодрствования. Педагогическое воздействие на ребенка оказывается в течение всего дня: во время кормления; одевания; прогулок и т.д. Особое внимание необходимо уделять специальным занятиям по формированию речи, развитию слухоречевых процессов, обучению произношению. Продолжительность таких занятий необходимо увеличивать от 5-7 минут в возрасте до 1 года, до 10-15 минут к 2 годам. Учитывая возраст ребенка, занятия рекомендуется проводить дома.

С детьми после 1 года занятия дома рекомендуется сочетать с занятиями сурдопедагога и других специалистов. Коррекционные занятия должны включать в себя следующие направления работы: познавательное развитие в процессе предметно-игровых действий; организация речевого общения; развитие речи; развитие фонематического слуха; формирование произношения. После каждого проведенного занятия, педагог дает рекомендации родителям (законным представителям) по интересующим их вопросам и по выполнению домашних заданий.

Детей до 3 лет желательно воспитывать дома, обеспечивая постоянное педагогическое воздействие. Параллельно с этим важно учить ребенка умению общаться с другими детьми, в том числе и слышащих сверстников [1].

Таким образом, психолого-педагогическая реабилитация детей раннего возраста с нарушениями слуха включает в себя систему мероприятий, которые направлены на предупреждение и корректирование разных патологических состояний, не адаптировавшихся к социальной среде и имеющих нарушения, которые в последующем могут препятствовать обучению и социализации.

### *Литература*

1. Королева И.В., Янн П.А. Дети с нарушениями слуха. Книга для родителей, педагогов и врачей. – СПб.: КАРО, 2012. – 37 с.
2. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. – СПб.: КАРО, 2012. – 126 с.
3. Таватркиладзе Г.А., Шматко Н.Д. Диагностика и коррекция нарушенной слуховой функции у детей первого года жизни: методическое пособие / сост.: – М.: Полиграф сервис, 2001. – 160 с.
4. Шматко Н.Д., Пельмская Т.В. Если малыш не слышит. – М.: Просвещение, 2003. – 72 с.
5. Штрасмайер В. Обучение и развитие ребенка раннего возраста / Пер. с нем.- М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 124 с.



## Модель современного дошкольного учреждения для детей с РАС

*Садретдинова Э.А.<sup>1</sup>, канд. пс.н., доцент КФУ,  
заведующий Детского сада*

*Исмаилова Э.Ф.<sup>2</sup>, старший воспитатель Детского сада*

*Лукьянова О.В.<sup>3</sup>, педагог-психолог Детского сада  
<sup>1,2,3</sup> КФУ «МЫ ВМЕСТЕ» *lelka.1978@bk.ru**

**Аннотация:** В статье рассказывается об уникальной модели современного детского сада для детей с расстройствами аутистического спектра открытого на базе Казанского(Приволжского) Федерального Университета. Рассмотрены задачи и функции которые выполняет детский сад для успешной социальной адаптации детей дошкольного возраста с РАС.

**Ключевые слова:** Дети дошкольного возраста с РАС, модель детского сада, социализация, комплексное сопровождение детей с РАС, коррекционная работа.

### **A model of a modern preschool institution for children with ASD**

*Sadretdinova E. A., PhD Candidate, Associate Professor, [ellsah@bk.ru](mailto:ellsah@bk.ru) ,*

*Ismailova E.F., senior kindergarten teacher [Elvira-ism@mail.ru](mailto:Elvira-ism@mail.ru) ,*

*Lukyanova O. V., teacher-psychologist, [lodka.1978@bk.ru](mailto:lodka.1978@bk.ru)  
Kindergarten of KFU "WE ARE TOGETHER"*

**Abstract:** The article describes a unique model of a modern kindergarten for children with autism spectrum disorders opened on the basis of Kazan (Volga Region) Federal University. The tasks and functions performed by a kindergarten for the successful social adaptation of preschool children with ASD are considered.

**Key words:** Preschool children with ASD, kindergarten model, socialization, comprehensive support for children with ASD, correctional work

В городе Казани республике Татарстан в 2021 году был открыт Детский сад «МЫ ВМЕСТЕ» для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), который является структурным подразделением Казанского (Приволжского) федерального университета (далее – КФУ). Миссия детского сада – создание системы комплексного сопровождения детей с РАС в условиях специального и инклюзивного образования. Это уникальный проект, аналогов которому не существует в России. Здесь сосредоточены современное оснащение, высокие компетенции специалистов, передовые, научно доказанные методы и технологии обучения. Модель детского сада состоит из трёх крупных направлений: коррекционно-развивающего, консультативно-диагностического и научно-исследовательского.

Детский сад реализует модель междисциплинарного сопровождения детей с РАС и их родителей (законных представителей). Уникальность проекта заключается в консолидации усилий профильных исследовате-

лей КФУ (ИПиО, ИФМиБ, Научно-клинический центр прецизионной и регенеративной медицины, Центр патологии речи) и специалистов Детского сада в целях разработки эффективных технологий успешной социализации, реабилитации, абилитации ребенка с РАС, а также консультирования семей.

Прием детей в детский сад осуществляется по направлению Психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) г.Казани и Республики Татарстан. На сегодняшний день детский сад посещают 50 детей, 80% из которых являются детьми-инвалидами. Пребывание этих детей в детском саду осуществляется на безвозмездной основе.

В соответствии с нормативами, установленными для детского сада с пребыванием детей с РАС, в каждой группе предусмотрено не более 5 детей. При этом деятельность организуется в 5 групповых помещениях в 2 потока (25 детей до обеда с 7.30-12.30, 25 детей после обеда 13.30-18-30). Возраст детей от 3 до 7 лет. Таким образом, предусмотрено функционирование 10 групп кратковременного пребывания для 50 детей. В группах «Особый ребёнок» дети, как и в обычном детском саду, находятся без родителей. Каждый день в течение 5 часов они получают индивидуальные и групповые занятия со специалистами, ходят на прогулки, учатся общаться друг с другом, играть вместе. В группах формата «Лекотека» родители присутствуют вместе с детьми.

Коррекционная работа осуществляется с привлечением специалистов: учителей-дефектологов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, медицинских работников, тьюторов. Также на базе детского сада предусмотрено функционирование центра по консультативно-диагностическому сопровождению семей, воспитывающих детей с РАС, в том числе индивидуальные коррекционные занятия с детьми с РАС, не посещающими детский сад. В центре специалисты детского сада оказывают на бюджетной основе адресную помощь не только ребенку, но и их родителям, которые оказались в сложной жизненной ситуации.

Детский сад уникален тем, что здесь специалисты используют методы прикладного анализа поведения – передовой технологии работы, имеющей мировое признание и научно доказанную эффективность. Прикладной анализ поведения, или АВА – очень эффективный подход к обучению самым разным навыкам и коррекции нежелательного поведения у детей с РАС. В нашей стране этот подход мало изучен. Методы прикладного анализа поведения применяются повсеместно – как на занятиях, так и в свободной деятельности, в режимных моментах (жетоны, визуализация, социальное подкрепление, VB-MAPP). Активно используется визуальная поддержка – фотографии детей, визуальное расписание, цепочки бытовых действий, алгоритмы выполнения заданий. Это упрощает для

детей понимание задач, способствует быстрому усвоению нового, снижает проявления нежелательного поведения. Для повышения мотивации детей к обучению применяются различные системы поощрений.

Детский сад оснащён уникальным оборудованием, сенсорными приспособлениями, методическими комплектами, техникой. Это позволяет специалистам использовать самые разнообразные форматы занятий. В каждой группе есть высокотехнологичное оборудование и прекрасное оснащение. Мы активно используем смарт-доску, сенсорное оборудование, разнообразные обучающие игры, дидактические пособия. С неговорящими детьми используем систему альтернативной коммуникации PECS. В каждой группе есть компьютер и оргтехника, высокоскоростной интернет. Поэтому диагностические материалы и индивидуальные учебные программы, электронные пособия доступны нам постоянно, и это очень удобно.

Консультативно-диагностическое направление представлено Центром сопровождения семьи. Это отдельный блок в детском саду, где дети с РАС получают комплексное обследование специалистами мультидисциплинарного консилиума, а затем регулярно посещают занятия с логопедом и дефектологом. В рамках центра сопровождения ведётся интенсивная работа с семьями. Родители получают индивидуальные консультации, а также мастер-классы и тренинги, где они осваивают эффективные методы взаимодействия с детьми с РАС, обучения их различным навыкам в естественной среде, коррекции нежелательного поведения.

Одна из важных функций детского сада КФУ – содействие интеграции науки, образования и здравоохранения в международное научно-исследовательское и образовательное пространство. В рамках научно-исследовательского направления детский сад сотрудничает с различными институтами и кафедрами КФУ, и выступает площадкой для проведения прикладных и фундаментальных научных исследований в области аутизма. Изучение образовательных потребностей детей с РАС, особенностей их коммуникации и социализации, оценка условий предметно-пространственной среды и другие важные исследования станут основой для разработки новых эффективных технологий помощи таким детям.

Мероприятия, реализуемые на базе Детского сада КФУ «МЫ ВМЕСТЕ» в 2021/2022 учебном году:

-Разработана магистерская программа «Технологии сопровождения детей с расстройством аутистического спектра»

-Разработана программа курсов повышения квалификации для специалистов «Образование детей с расстройством аутистического спектра. Прикладной анализ поведения в структуре ФГОС ДО»

-Разработана цифровая платформа по сбору, анализу и интерпретации данных о детях с РАС

- Проведен Круглый стол в рамках международной конференции IFTE  
- Деятельность Центра сопровождения семьи, оказывающего консультативную медико-психолого-педагогическую поддержку семьям, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра

- Практика студентов Института психологии и образования КФУ (более 40 студентов за 2021/22 уч. год)

- Лекции для студентов Института психологии и образования КФУ;  
Семинары для слушателей курсов повышения квалификации Института развития образования РТ

- Медицинское сопровождение детей с РАС. Проводятся забор и исследования анализов детей с РАС, сбор анамнестических данных для исследований детей с РАС

- Разработан цифровой образовательный ресурс «Прикладной анализ поведения при обучении детей с расстройством аутистического спектра»

Наше Всероссийское и международное сотрудничество:

• Образовательный центр «Сириус»- участие во Всероссийской конференции (обмен опытом, привлечение исследователей к проекту по РАС);

• ИКП РАО - соглашение о сотрудничестве, осуществляет курацию работы НИЛ и Детского сада, сопровождение КПП сотрудников ИПиО, Детского сада, был проведен совместный симпозиум в рамках IFTE;

• МПАДО - обсуждение вопроса о включении в рабочую группу по адаптации ООП «От рождения до школы» к специальным образовательным потребностям детей с РАС;

• Организация и проведение КПП НИЛ и Детского сада для специалистов ресурсных классов и ресурсных групп образовательных организаций РТ для детей с РАС

Согласно исследованиям, компетентное раннее вмешательство значительно улучшает прогноз развития детей с аутизмом. Именно эта цель – создать условия для эффективной психолого-педагогической поддержки и социализации детей с РАС дошкольного возраста – лежит в основе проекта Детский сад КФУ «Мы вместе».

Уникальная модель детского сада КФУ высоко востребована как родителями, так и специалистами, и учёными. Широкое применение передовых инновационных технологий направлено на достижение важной цели: всестороннее развитие детей с РАС, которое позволит им продолжить обучение в школе, социализироваться и максимально реализовать свой потенциал.

### *Литература*

1. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройством аутистического спектра: методические рекомендации / под общей ред. Н.Г. Манелис – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2016. – 177с.

2. О.В. Баландина. Система комплексного сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра: рекомендации для регионов ПФО – участников проекта «Ментальное здоровье». – Н.Новгород: Мининский университет, 2021. – 29 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.: Сеанс, 2018. – 202 с.

4. Обеспечение условий доступности всех объектов инфраструктуры и социальных услуг для людей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС) и другие ментальные формы инвалидности»: информационно-методическое пособие / под ред. И.Л. Шпицберга. – М.: Наш солнечный мир, 2020. – 92 с.

5. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / под общ. ред. А.В. Хаустова –М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125с.

## **Образование инвалидов и лиц с ОВЗ: нормативные требования, статистика и личный опыт**

*Цыба И.А., студентка3 курса, temir\_brick@mail.ru*

*Научный руководитель: Старовойт Н. В., к.п.н., доцент*

*Балтийский федеральный университет им. И. Канта*

**Аннотация:** В статье анализируются проблемы обучения и трудоустройства обучающихся с ОВЗ, выявляются причины противоречия между декларируемыми целями государственной политики в области образования лиц с инвалидностью и реальной ситуацией.

**Ключевые слова:** инклюзия, интеграция, особые образовательные потребности, образовательный путь лиц с особыми потребностями.

## **Education persons with disabilities: regulatory requirements, statistics and personal experience**

*Tsyba I.A., 3rd year student, temir\_brick@mail.ru*

*Scientific supervisor: N. V. Starovoyt, Associate Professor, Immanuel Kant Baltic  
Federal University, Kaliningrad*

**Abstract:** The article examines the problems of education and employment of students with disabilities, identifies the reasons for the contradiction between the declared goals of state policy in the field of education of persons with disabilities and the real situation.

**Key words:** inclusion, integration, special educational needs, educational path of persons with special needs.

Изучение нормативно-правовой базы инклюзивного образования в РФ (ФЗ от 03.05.2012 № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвали-

дов», ФЗ от 29.12.2012 №273-ФЗ «Закон об образовании в Российской Федерации», Приказ Минтруда и социальной политики РФ, Министерства просвещения РФ, Минобрнауки РФ от 14.12.2018 г. № 804н/299/1154 «Об утверждении Типовой программы сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве» и др.) свидетельствует, что на уровне государства задача обеспечения доступного и качественного образования для лиц с инвалидностью и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) является одной из приоритетных. Важность непрерывности инклюзивного образования обозначена в исследованиях С. В. Алёхиной, О. А. Денисовой, Н. Н. Малофеева, Н. М. Назаровой, И. М. Яковлевой и др. Вертикаль инклюзивного образования (от ранней помощи до получения профессии и трудоустройства) выступает стержнем Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ до 2030 года[3].

Но как реально обстоят дела в современной общеобразовательной школе? Готовы педагоги создавать специальные образовательные условия для обучающихся с ОВЗ разных категорий в едином образовательном пространстве? Насколько сильны психологические барьеры у педагогов? Готовы ли учителя к психолого-педагогическому сопровождению своих «особых» учеников, к их профессиональному ориентированию? Эти вопросы волнуют и педагогов, и обучающихся на всех уровнях образования.

Для начала обратимся к статистике.

Анализ данных Федерального реестра инвалидов РФ [5] и Росстат РФ [4] на 1 августа 2022 года позволил выявить следующие данные:

- всего инвалидов в РФ -11217 тыс. чел. (в т.ч. от 18 до 30 лет – 493 тыс. чел), среди них: детей-инвалидов – 742 тыс. чел. (в т.ч. возрасте 8-17 лет – 534 тыс. человек);
- инвалидов трудоспособного возраста – почти 4 млн человек, из них доля работающих составляет около 33 %;
- численность студентов с ОВЗ, получающих образование по программе высшего образования в РФ – 31,1 тыс. чел. (это 6,3% от общей численности инвалидов от 18 до 30 лет).

Инвалиды, из числа работающих, нередко заняты работой низкоквалифицированной, а также работой не по полученной специальности.

Уязвимое положение людей с ОВЗ на рынке труда складывается из множества факторов как со стороны работодателя, так и со стороны работника.

Очевидно, что выявляется противоречие между декларируемыми целями государственной политики в области образования, трудоустройства лиц с инвалидностью и реальной ситуацией в области образования и на рынке труда.

Анализируя многочисленные публикации, связанные с проблемой трудоустройства инвалидов, трудно не заметить, что эта проблема остро стоит во всем мире, несмотря на то, что подавляющее число стран ратифицировало Конвенцию о правах инвалидов (ратифицирована в РФ в 2012 г.), статья 27 которой гласит, что «государства-участники признают право инвалидов на труд наравне с другими; оно включает право на получение возможности зарабатывать себе на жизнь трудом, который инвалид свободно выбрал или на который он свободно согласился, в условиях, когда рынок труда и производственная среда являются открытыми, инклюзивными и доступными для инвалидов» [2].

Сегодня, как и раньше, работодателям молодые и неопытные специалисты кажутся малоэффективными работниками и даже обузой. Особенно ситуация усугубляется наличием у претендента на работу ОВЗ.

Конечно, большинство работодателей мыслят в этом плане довольно стереотипно. Сказывается общее отношение в нашем обществе к инвалидам. Принято считать, что люди с ограниченными возможностями не могут работать в полную силу, их труд не столь производителен.

Аналогичный вывод делает и В. Л. Ананьев, руководитель Центра социологических и политических исследований Белорусского государственного университета: «Стержнем проблемы трудоустройства специалистов с инвалидностью на обычные предприятия, в учреждения, на наш взгляд, является недооценка обычными людьми реальных возможностей инвалидов, а также определенная боязнь возможных проблем (чаще всего безопасности труда), связанных с наличием в трудовом коллективе такого работника» [1, с. 16].

Представляют интерес и статистические исследования, связанные с трудоустройством людей с ограниченными возможностями (далее – ОВ), которые во многих странах не очень отличаются друг от друга. Например, результаты исследования, проведенного Статистическим управлением Канады [6], показывают, что:

- 75% работодателей, на которых работают люди с ОВ, сообщают, что они соответствуют ожиданиям или превосходят их;
- на 86 % работники с ОВ меньше пропускают работу;
- 98% людей со средней степенью инвалидности следуют правилам безопасности труда лучше, чем их коллеги без инвалидности;
- по сравнению с коллегами без инвалидности 90% людей с ОВ дорожат своей работой, при этом 50% из них имеют высшее образование.

Важным является и вывод канадских исследователей относительно причин «тревожной статистики»: по всей Канаде уровень занятости среди людей с ограниченными возможностями значительно ниже, в том числе лиц с высшим образованием. Многим людям с ОВ сложно устроиться

на работу после окончания учебы, а тем, кто это делает, часто трудно найти работу, соответствующую их навыкам [7]. В краткой форме заключения исследователей следующие:

Во-первых, препятствия, с которыми сталкивается эта группа, часто начинаются в младшем возрасте – задолго до того, как они получают профессиональное образование, и эффекты являются кумулятивными. Многие семьи испытывают трудности с доступом к комплексному психологическому и/или медицинскому обследованию для постановки правильного диагноза, что может привести к перебоям в поддержке таких людей.

Во-вторых, с раннего возраста некоторых детей, которые при наличии соответствующей поддержки могли бы добиться больших успехов, относят к категории «проблемные дети», и они сталкиваются с дисциплинарными проблемами, что снижает их вовлеченность в обучение.

В-третьих, в старших классах эти учащиеся с меньшей вероятностью примут участие в совместных программах или во внешкольной работе. Это означает, что после окончания учебы они выходят на рынок труда с меньшим опытом, чем их сверстники без инвалидности.

В-четвертых, та же картина наблюдается и при получении обучающимися с ОВ профессионального образования: они менее активно используют возможности таких форм интегрированного обучения, как совместная работа, практики, летняя работа, стажировки, академическая мобильность. Без этого жизненно важного опыта работодатели не считают выпускников «готовыми к работе».

В-пятых, на рабочем месте по-прежнему существует множество системных препятствий, которые могут повлиять на возможности выпускников с ОВ найти работу. Например, многие объявления о вакансиях недоступны в формате или содержат требования, которые не совсем отражают обязанности. Это может привести к тому, что некоторые соискатели сами не могут выбрать должность, которая может фактически соответствовать их навыкам.

Исходя из изложенного, можно сделать однозначный вывод, что преодоление стереотипных установок – один из путей решения проблемы трудоустройства лиц с инвалидностью и ОВЗ. И здесь уже на этапе обучения студенты с инвалидностью могут «помочь сами себе»: в ходе производственной практики, стажировки, деловых встреч с потенциальными работодателями продемонстрировать свои профессиональные компетенции и личностные качества, необходимые для трудовой деятельности в избранной сфере.

Если обратится к этимологии термина «инклюзия», то увидим, что его источники с латинского inclusion – «заключение, включение». Интеграция – от латинского integration – «соединение». Да, основная идея ин-



клюзии – включение ребёнка с ОВЗ общеобразовательную среду, его обучение не в специализированных учебных учреждениях, а в обычных образовательных, совместно с нормотипичным учащимися, обучение по общим для всех программам. То же и с ВУЗами.

Но, будем говорить откровенно, на местах, непосредственно в школах, ВУЗах ни специалисты, ни среда не готовы к приёму в полном смысле инклюзии людей с особыми потребностями. В лучшем случае, специалисты образовательных учреждений, не отказываясь от особого ученика, на практике могут предложить лишь интеграцию, которую не только упорно будут выдавать за инклюзию, но и сами принимать её за таковую.

Могу это утверждать, опираясь на собственный опыт, на собственный учебный путь, а также на подобные моей истории получения образования людьми с депривацией зрения, знакомые мне из первых уст.

Как правило, администрация и педагоги «обычных школ», сталкиваясь с непростыми учениками, учениками с ограниченными возможностями, не предлагают модель инклюзивного обучения, а ссылаясь на нехватку кадров и финансирования, отправляют таких учеников на домашнее обучение или настоятельно рекомендуют переводиться в специализированные школы.

В настоящее время специализированные школы хорошо оснащены, комфорта для пребывания в них детей с ОВЗ и с особыми потребностями. Но, к сожалению, не нацелены на серьёзный образовательный путь своих учеников. Азы образования, разумеется, дают максимально возможно. Но выпускные классы, если изредка и формируют, то едва ли они набирают и пятерых учеников. Идею сдачи ЕГЭ для поступления в ВУЗ редко кто из педагогов этих школ поддерживает.

Но, вопреки всем и всему, благодаря репетиторам и активной помощи и участию близких, ЕГЭ такими учениками всё же успешно сдаётся поступление на желанную специальность происходит. В ВУЗах студентов с ОВЗ тоже ждет немалотрудностей, в том числе неоднозначное отношение преподавателей, однокурсников.

Из всего этого можно сделать вывод, что при отсутствии чётких методик обучения людей с ОВЗ в системе образовательных учреждений (что очевидно, вряд ли возможно, учитывая индивидуальные особенности и потребности каждого особого учащегося даже при одной и той же нозологии), при зачастую невозможности создания полной безбарьерной среды и отсутствии возможности технически оснастить учебные заведения для разных нозологий учащихся с ОВЗ (к сожалению, не всё возможно универсализировать), главная проблема не в этом. Главная проблема в неготовности педагогов включиться в инклюзию. Здесь и стереотипы, и абсолютное непонимание того мира, который окружает особых учащихся

(учитывая и их мироощущение, и их возможности, и их потребности) и, что самое страшное, нежелание погружаться в этот «другой мир» в силу занятости, загруженности, отсутствия помощи и поддержки со стороны руководства и администрации, а иногда и родителей. *Личная заинтересованность в успехе каждого ученика, готовность оказать помощь, готовность оперативно мыслить и принимать решения в ситуации неопределенности, неординарно использовать весь свой опыт и знания для решения задач инклюзии в каждом индивидуальном случае – все эти профессионально-личностные качества, которых так недостаёт современному педагогу.*

И пока главным двигателем на включение учащихся с особыми потребностями в сообщество учащихся не специализированных образовательных учреждений являются не государственные структуры, а та сила желания у людей с ОВЗ быть кем-то значимым в этой жизни, и та небольшая часть родителей, у которых не опустились руки и хватает сил бороться за будущее своих детей.

Конечно, погружения в «мир других», отдельных встреч с активистами общественных объединений инвалидов, личного общения с детьми с особыми потребностями, всё-таки недостаточно для содействия обучающимся с ОВЗ в получении качественного образования, достижении ими максимально возможных образовательных результатов. Крайне необходимы профессионально подготовленные специалисты, которые на собственном опыте (причём, зачастую с детства) понимали бы ощущения и потребности учащихся с ОВ. В этой роли, конечно же, могут и должны выступать люди с ОВ, которые могут получить педагогическое образование. И отчасти, тем самым, будет и решаться вопрос трудоустройства выпускников педагогических вузов, имеющих ограниченные возможности (инвалидность). На важность «привлечения на работу учителей, в том числе учителей-инвалидов, владеющих жестовым языком и/или азбукой Брайля» нацеливает и Конвенция о правах инвалидов (ст. 24, п. 4).

Однако такой опыт еще не стал «нормой жизни». И каждый случай, когда в роли педагога выступает человек с серьезными ограничениями по зрению, слуху, мобильности хотя и вызывает искренний интерес и уважением, профессиональным педагогическим сообществом воспринимается неоднозначно.

К сожалению, современная система и образования и трудоустройства не в полной мере готова впускать в мир профессионалов людей с ограниченными возможностями. Если и встречаются исключения, то им не только не просто учиться и работать в силу обстоятельств, связанных с их ограниченными возможностями, но и не просто, потому что им приходится постоянно доказывать, что они могут быть профессионалами не хуже других, а то и лучше.

Хочется ещё раз призвать общественность, профессионалов в сфере образования, будущих педагогов обратить внимание не только на вызовы и проблемы, которые есть на сегодняшний день в области инклюзивного образования и в вопросах трудоустройства людей с ОВЗ, в том числе и студентов, но и вообще на возможность взглянуть на окружающий нас мир по-другому, осмыслить пути решения данных проблем в личностных и государственных масштабах.

### *Литература*

1. Ананьев В.Л. Социальные проблемы занятости инвалидов (социологический анализ)/ В.Л. Ананьев // Непрерывное профессиональное образование лиц с особыми потребностями: сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. (Республика Беларусь, Минск, 14–15 декабря 2017 г) /редкол. В.Г. Назаренко, А.М. Змушко, Т.В. Лисовская. Минск, 2017. С. 10 – 18. URL: [https://libeldoc.bsuir.by/bitstream/123456789/28824/1/Ananyev\\_Sotsialnyue.PDF](https://libeldoc.bsuir.by/bitstream/123456789/28824/1/Ananyev_Sotsialnyue.PDF) (дата обращения: 17.10.2022).

2. Конвенция о правах инвалидов. ООН.URL:[https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml)(дата обращения: 13.10.2022).

3. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н.Н. Малофеева. – М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с. URL: [https://t410738.sch.obrazovanie33.ru/upload/iblock/479/Strategiya-razvitiya-obrazovaniya-detey-s-OVZ-2020\\_2030-\\_1\\_.pdf?ysclid=19dck431xd938632372](https://t410738.sch.obrazovanie33.ru/upload/iblock/479/Strategiya-razvitiya-obrazovaniya-detey-s-OVZ-2020_2030-_1_.pdf?ysclid=19dck431xd938632372) (дата обращения: 13.10.2022)

4. Росстат. URL:<https://rosstat.gov.ru> (дата обращения: 13.10.2022)

5. Федеральный реестр инвалидов. URL:<https://sfri.ru/>(дата обращения: 13.10.2022)

6. Alison Morse.Myths about Employing People with Disabilities / Alison's Blog / [Electronic resource] - URL:<https://education.easterseals.org/myths-about-employing-people-with-disabilities/>(датаобращения: 14.10.2022).

7. Improving Employment Outcomes for Post-Secondary Graduates with Disabilities/Summary Report/United Way East Ontario// [Electronic resource] - URL:<https://www.unitedwayeo.ca/wp-content/uploads/2020/11/EARN-Youth-Disabilities-Employment-Report-EN.pdf>(датаобращения: 14.10.2022).

## РАЗДЕЛ II

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА НОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

---

### Логопедическая работа по развитию понимания речи у неговорящих детей младшего дошкольного возраста

*Авагимян О. Г., студент 5 курса бакалавриата, oxana.avagimyan@yandex.ru*

*Научный руководитель: Шеховцова Т. С., доцент кафедры коррекционной  
психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье рассмотрены теоретико-методологические основы логопедической работы по развитию понимания речи у неговорящих детей младшего дошкольного возраста, описана система коррекционных мероприятий по накоплению пассивного словарного запаса у неговорящих детей младшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** логопедическая работа, младший дошкольный возраст, неговорящий ребенок, пассивный словарный запас, понимание речи.

### Speech therapy work on the development of speech comprehension in non-speaking children of younger preschool age

*Avagimyan O. G.,*

*5th year undergraduate student, oxana.avagimyan@yandex.ru*

*Supervisor: Shekhovtsova T. S., Associate Professor of the Department  
of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The article discusses the theoretical and methodological foundations of speech therapy work on the development of speech comprehension in non-speaking children of younger preschool age, describes a system of corrective measures for the accumulation of passive vocabulary in non-speaking children of younger preschool age.

**Key words:** speech therapy work, younger preschool age, non-speaking child, passive vocabulary, understanding of speech.

Освоение окружающего мира ребенком при активном взаимодействии со взрослым осуществляется в процессе неречевой и речевой деятельности. В результате совместной деятельности ребенок вступает в контакт с другими людьми, получает новую информацию. Отсутствие речи негативно влияет на формирование основных речевых функций: коммуникативной, познавательной и регулирующей.

Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой и Т.Б. Филичевой выделены следующие уровни понимания речи у детей раннего возраста:

Первый уровень – ребенок 3-6 месяцев прислушивается к голосу и способен адекватно реагировать на интонацию говорящего.

Второй уровень характеризуется тем, что ребенок 6-10 месяцев понимает отдельные инструкции и подчиняется некоторым словесным командам.

Третий уровень – ребенок 10-12 месяцев понимает названия отдельных предметов (10-12 месяцев), узнает их изображения (12-14 месяцев), узнает их на сюжетных картинках (15-18 месяцев).

Четвертый уровень отличается тем, что ребенок в возрасте 2,6 года понимает обозначение действий в различных ситуациях, 2-ступенчатую инструкцию, значения предлогов в привычной ситуации. Ему доступно установление причинно-следственных связей.

Пятый уровень понимания речи присущ ребенку 2,6-3 года, который понимает прочитанные короткие рассказы и сказки со зрительной опорой и без нее[5].

В настоящее время возросло число неговорящих детей младшего дошкольного возраста. По мнению Е.И. Кинаш, неговорящий ребенок, перед непосредственным использованием речи, должен сначала сформировать свой собственный пассивный запас – научиться понимать саму речь. Этот пассивный запас формируется в процессе изучения ребенком окружающего его мира и взаимодействия с ним. Изучаются названия различных предметов, действий с ними, их характеристик, качеств и признаков, заучиваются разнообразные словесные просьбы, вопросы и выражения, услышанные от взрослых, которые характеризуют определенные происходящие события, в результате чего ребенок формирует взаимосвязь общего значения слова с отнесением к определенному предмету [3].

Однако формирование пассивного запаса происходит не только под влиянием изучения новых слов и пополнения своего словесного словаря, но и под влиянием изучения их грамматического применения и изучения словесных понятий.

Необходимо подчеркнуть, что для вышеперечисленных способов пополнения пассивного словесного запаса необходимо развитие слуха и слухового восприятия, находящееся у неговорящего ребенка на крайне низком уровне – он не может на слух различить некоторые слоговые и звуковые элементы слова, а соответственно – изучить порядок и последовательность применения незнакомых для него слов.

К упражнениям, направленным на работу с детьми с низким уровнем слухового восприятия в ходе логопедических занятий, В.В. Гербова относит:

1) показ требуемых от ребенка действий на примере игрушек или определенных действий в игровой деятельности;

2) показ картинки, которая соответствует ответу на заданный вопрос к существительным в косвенных падежах;

3) проведения действий с игрушкой через словесную инструкцию;

4) сопоставление картинки и предложения [1].

Логопедическое влияние на неговорящих детей являет собой первоочередную задачу по накоплению пассивного словарного запаса – так, ребенок запоминает названия его игрушек, используемых предметов гигиены, посуды и прочего домашнего обихода, своей одежды и частей тела, а также тех предметов или объектов, с которыми он взаимодействует регулярно и ежедневно.

Однако, помимо существительных, в пассивном словарном запасе должны быть и глаголы, обозначающие самостоятельные действия ребенка на протяжении всего дня – сон, еда, различные положения тела в пространстве (сидение, лежание, стояние, прыжок и бег), гигиенические процедуры, уборка игрушек и вещей, различные действия во время игровой и практической деятельности (строительство, рисование, катание на различных транспортных средствах) и далее, а также обозначения действий окружающих его близких людей, которые отличаются от его повседневных действий.

Существует определенное ограничение на обозначение действий окружающих – учитываются только ежедневные или регулярные действия. Ребенок с недоразвитием речи обладает меньшим глагольным пассивным словарным запасом по отношению к предметному (с существительными), поэтому приоритетом является именно первый словарный запас для возможности ребенку понимать задаваемые ему вопросы.

На первой ступени развития понимания речи от ребенка не требуется идеальная точность в понимании слов «там – тут», «куда – откуда», «открой – закрой», «здесь – там», «чем – с чем» и так далее, так как ребенок опирается на более широкий контекст слов и вопросов, нежели на их звуковое выражение и разницу в нем. Только на первой ступени педагог использует такой метод, как «подсказывание слов», которые ребенок может легко понять и сориентироваться в задаваемом вопросе. При переходе на следующую ступень такой метод логопедом более не используется. Такими «подсказками», по мнению Л.Ф. Тихомировой, являются дополнительные вопросительные слова, конкретизирующие задаваемый ребенку вопрос относительно предметов и действий. Так, перед ребенком не ставится выбор совершения действия из двух предложенных – напротив, ребенка просят, к примеру, закрыть дверь, если она открыта, одеть куклу, если она раздета. Более того, на следующих ступенях развития понимания речи в ходе работы логопеда вопросительное слово начинает употребляться с одинаковым глаголом для усложнения задачи – «чем ешь – с чем ешь», «откуда приехал – куда приехал» [6].

Несмотря на тот факт, что первой ступенью коррекционно-логопедической работы является понимание ребенком слов и словосочетаний, направленных на конкретное предметное действие, вначале для неговорящего ребенка многократно проговаривают ситуацию вследствие плохого уровня понимания им речи. Так, логопед или другой педагог или любой взрослый сперва повторяет название предмета или действия, которое совершается ребенком или самим взрослым до полного усвоения ребенком этого названия, стараясь при этом использовать паузы и не говоря более четырех слов подряд, так как получившееся словосочетание повторяется ребенку не менее трех раз, а отдельные слова также употребляются в различных грамматических формах.

Но повторение не должно скандироваться, тем более по слогам, нарочито противоестественными интонациями или выделением ударных гласных в словах путем его растяжения. После многократного повторения названия какого-нибудь предмета, с которым ребенок активно взаимодействовал в последнее время, можно попросить самого ребенка сделать какое-либо действие с этим предметом. В случае же, когда ребенок с трудом понимает, что от него требуется, предмет берется, называется еще несколько раз, с ним производится требуемое от ребенка действие и повторяется первоначальная просьба [4].

Для успешного выполнения этих действий у ребенка должна быть потребность в общении, для чего используются множество вопросов по отношению к ребенку со стороны взрослого. Разумеется, ребенок при этом ограничен своим активным словарем, зачастую состоящим из жестов, звукоподражаний, отдельных слогов и обрывков слов, а также звуковых восклицаний, но это не должно стать фактором для уменьшения его потребности в общении. Наоборот, взрослый должен изображать, что внимательно и с пониманием слушает попытки ребенка общаться с ним, что будет только стимулировать его продолжать общение и наращивать его интенсивность и темп.

Н.Ф. Губанова подчеркивает, что подражание у неговорящего ребенка развивается последовательно и постепенно:

1. Первый этап – использование отдельных простых движений в игровой деятельности.

2. Следующий этап – выполнение ряда движения, в том числе и в определенной последовательности.

3. Последний этап – выполнение ребенком действий [2].

В ходе проведения логопедических занятий по накоплению пассивного словарного запаса, развитию понимания неговорящими детьми грамматических конструкций целесообразно применять игровые упражнения на развитие речевого подражания.

Помимо развития предметного и глагольного пассивного словарного запаса и понимания ребенком грамматических конструкций существует еще одна задача для работы логопеда. Это задача по вызыванию у ребенка желания подражать услышанную речь или другую речевую деятельность в любом виде ее проявления через вышеописанный имеющийся активный словарь. Для этого Н.В. Новоторцевой разработана целая система различных игр для применения логопедом на формирование и развитие речевого подражания у неговорящих детей, а также детей с задержкой психического развития, умственного развития, и детей с нарушением эмоционально-волевой сферы [4].

Для проведения логопедических игр с детьми в возрасте от 3 до 4 лет вначале создается специальная игровая ситуация, влекущая за собой в процессе выполнения некоторых практических и интересных для самих детей действий эмоциональный подъем. Именно такое эмоциональное состояние способствует формированию у детей особого настроения для речевого подражания. Таким образом, игровая деятельность является лучшим способом для подготовки и проведения первых логопедических занятий с детьми в раннем возрасте.

Для проведения логопедических игр с детьми в таком возрасте педагог должен также учитывать некоторые возрастные и психологические характеристики – например, особенности начального развития внимания, памяти, мышления, восприятия и так далее. Дети с нарушениями речи могут быстро утомиться в процессе занятий, потерять внимательность и перестать слушать педагога. Необходимо описать специфические особенности при проведении логопедических занятий подробнее.

Подражание является одним из главных, если не главным методом для ребенка в раннем возрасте по усвоению новых слов и действий, а также приобретению общественного и социального опыта. Однако для ребенка с нарушениями развития речи требуется непосредственное участие взрослого.

Стоит отметить, что этапы подражания речи в последовательности (звук – аморфное слово – слово – фраза) является наиболее подходящей для логопеда, позволяя, ориентируясь на степень развития речи у ребенка и его возраст, выбирать необходимые для того или иного этапа упражнения [4].

Необходимо уделить тщательное внимание по пополнению глагольного словарного запаса у детей с нарушениями развития речи, ведь именно глаголы, по мнению В.В. Гербовой, Е.И. Кинаш, оказывают существенное влияние на развитие детской речи [1; 3].

Таким образом, логопедическая работа по развитию понимания речи у неговорящих детей младшего дошкольного возраста представлена системой коррекционных мероприятий и проведением логопедических занятий по накоплению пассивного словарного запаса (глагольного слова-



ря, словаря существительных, прилагательных), понимание грамматических конструкций у детей данной категории.

### *Литература*

1. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. Программа и методические рекомендации для занятий с детьми 2-7 лет. – М.: Владос, 2006. – 64 с.
2. Губанова Н.Ф. Развитие речевой деятельности. Система работы в младшей группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 128 с.
3. Кинаш Е.И. Личностно-ориентированный подход к воспитанию и обучению дошкольника с ОВЗ // Дошкольное воспитание. – 2020. – №1. – С. 48-54.
4. Новоторцева Н.В. Методика развития речи у неговорящих детей. – М., 2014. – 127 с.
5. Пятница Т.В. Шкала оценки понимания речи у детей раннего возраста (по материалам Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой). – Ростов н/Д, 2013. – 231 с.
6. Тихомирова Л.Ф. Изучение готовности педагогов к работе в условиях инклюзии // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2020. – №2. – С. 4-14.

### **Логопедическая работа по профилактике оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)**

*Арушанян Л.А., студентка 5 курса бакалавриата, lyuda.arushanyan@mail.ru*  
*Научный руководитель: Шеховцова Т.С., к.п.н.,*  
*доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье рассмотрена проблема своевременной профилактики оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи. Описаны результаты констатирующего и контрольного эксперимента, раскрыта сущность формирующего эксперимента. Предложен цикл логопедических занятий по профилактике оптической дисграфии у дошкольников.

**Ключевые слова:** оптическая дисграфия, профилактика, общее недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста.

### **Speech therapy work on the prevention of optical dysgraphia in older preschool children with general speech underdevelopment (level 3)**

*Arushanyan L.A., 5 th year undergraduate student, lyuda.arushanyan@mail.ru*  
*Scientific supervisor: Shekhovtsova T.S., Ph.D., Associate Professor*  
*of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NSFU, Stavropol*

**Abstract:** The article considers the problem of timely prevention of optical dysgraphia in older preschool children with speech underdevelopment. The results of the ascertaining and control experiment are described, the essence of the formative experi-

ment is revealed. A cycle of speech therapy classes for the prevention of optical dysgraphia in preschoolers is proposed.

**Key words:** optical dysgraphia, prevention, general underdevelopment of speech, older preschool children.

Дошкольники с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) составляют потенциальную группу риска в области школьной неуспеваемости: дети с трудом овладевают грамотой, пишут со специфическими ошибками, отстают от темпа работы класса. В процессе школьного обучения у них может быть выявлена дисграфия, в том числе и оптическая, возникающая при нарушении оптико-пространственных связей. Так, Л.Г. Парамонова [5] в своих исследованиях выявила, что предрасположенность к оптической дисграфии обнаруживается у 45,8% дошкольников с нарушениями речи. Для таких детей необходима профилактическая логопедическая работа в отношении нарушений письменной речи и процесса письма, в частности.

Вопросам профилактики дисграфий посвящены фундаментальные труды А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, Е. В. Мазановой, Л. Г. Парамоновой, А. В. Ястребовой и Т. П. Бессоновой. На современном этапе вопросы профилактики различных дисграфий (в том числе оптической) у дошкольников поднимаются в трудах С. Е. Васильевой и Е. Ю. Медведевой, Т. С. Вдовенко, Е. И. Кузьминой, М. С. Лариной, Л. В. Некипеловой, А. А. Переведенцевой, В. И. Смоляковой; С.А. Городиловой, Н.Н. Шешуковой, Ю.В. Богинской, Л.А. Гутерман, М.С. Ивониной [2].

В нашем исследовании мы опирались на определение дисграфии, данное Р.И. Лалаевой: «Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [5, с. 15] и её классификацию дисграфий, куда включена оптическая дисграфия. Для оптической дисграфии характерны стойкие ошибки в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения.

Обобщая данные трудов Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и др. о состоянии психических функций дошкольников с ОНР, а также на основе анализа классификационных характеристик оптической дисграфии представляется возможным выделить у данной категории детей следующие факторы предрасположенности к ней (предпосылки оптической дисграфии): нарушения концентрации внимания; низкий уровень ориентировки в пространстве, оптико-пространственных представлений (пространственного гнозиса); нарушение зрительно-моторных координаций; затруднения в зрительной памяти; трудности зрительного (предметного) гнозиса [3].

Следовательно, к мерам ранней профилактики дисграфии относится целенаправленное развитие у ребёнка тех психических функций, достаточная сформированность которых необходима для нормального овладения процессом письма и чтения. Важным является тот факт, что многие учёные (А.Н. Корнев [4], Л. Г. Парамонова [6] и др.) настаивают на начале вторичной профилактики нарушений письменной речи уже в дошкольном и даже раннем возрасте, предварительно проводя своевременную диагностику предрасположенности к дисграфии.

В основе направлений профилактики у названных авторов лежит системный подход, нацеленный на формирование и совершенствование у ребёнка межфункционального взаимодействия высших психических функций, полноценность которого является залогом успешного обучения.

Традиционными средствами профилактики оптической дисграфии у дошкольников с ОНР являются различные наглядные (в том числе графические), изобразительные и речевые средства. Так, к наглядным средствам относят использование картинок с различными изображениями, на которых нужно опознать предмет, найти различия между сходными предметами и т.д. К речевым средствам относятся дидактические игры и упражнения, в процессе которых дети учатся, например, ориентировке в пространстве с помощью его вербализации. В качестве изобразительных средств используют рисование, лепку, аппликацию, конструирование, т.к. они в своей основе содержат создание какого-либо образа, имеющего определённую форму и расположенного в пространстве. Как правило, вышеназванные средства сочетаются между собой и используются в комплексе, например, рисование графических фигур в определённом пространственном расположении.

В эксперименте, проводимом на базе МКДОУ Детский сад 7 с.Красное приняла участие группа детей старшего дошкольного возраста в количестве 16 человек, имеющих логопедическое заключение «Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития)». Для проведения диагностики была выбрана методика Ж. М. Глоzman, А. Ю. Потаниной, А. Е. Соболевой [1] как максимально удовлетворяющая требованиям выявления предрасположенности к оптической дисграфии у дошкольников. Стимульный материал взят из альбома Ж. М. Глоzman, который полностью адаптирован для дошкольников.

Параметрами исследования выступили:

- *концентрация внимания* (предлагаемое задание: корректурная проба),
- *зрительно-моторная координация* (предлагаемое задание: рисунок (копирование) простых геометрических фигур (круг, треугольник, квадрат и ромб, а также 3 фигуры из методики Денманна),

- *предметный гнозис* (предлагаемое задание: узнавание зашумлённых (перечёркнутых и наложенных) изображений.),
- *пространственный гнозис* (предлагаемое задание: модифицированный тест Бентона (исследуемому предлагается в протоколе соединить карандашом одинаковые фигуры),
- *зрительная память* (предлагаемое задание: запоминание и узнавание 2 групп из 3 изображений реальных предметов).

По результатам констатирующего эксперимента у обследованных детей с ОНР были отмечены трудности концентрации внимания (сложности сосредоточения, длительная отвлекаемость, смешение перцептивно близких изображений, низкая продуктивность выполнения заданий), нарушения зрительно-моторной координации (ошибки в копировании более сложных фигур, пространственный поиск, микрография, дизметрические и топологические ошибки), недоразвитый предметный гнозис (трудности при узнавании изображений в зашумлённых условиях, фрагментарность восприятия) и практически несформированный пространственный гнозис (трудность нахождения одинаковых фигур и смешение с похожими, но по-иному расположенными в пространстве; пониженное внимание к той или иной стороне пространства; персеверации), слабость зрительной памяти (снижение объёма запоминания, трудности удержания заданной последовательности, персеверации, усталость), что вело к низкому качеству выполняемых заданий или отказу от выполнения.

По итогам констатирующего эксперимента дети были разделены на две примерно одинаковые по уровням предрасположенности к оптической дисграфии группам: 8 человек вошли в состав экспериментальной, и 8 человек – контрольной группы.

Формирующий эксперимент включал разработку и апробацию цикла логопедических занятий по предупреждению оптической дисграфии с детьми экспериментальной группы. Он был построен на основе принципов системности, онтогенетического принципа, доступности, наглядности, деятельности, комплексности, дифференцированного и индивидуального подхода.

Цикл логопедических занятий включал 18 занятий, был построен с учетом особенностей речевого развития дошкольников, на полисенсорной основе. Упражнения и задания занятий были направлены на развитие предметного и пространственного гнозиса, зрительно-моторной координации, зрительной памяти, концентрации внимания. В ходе работы применяли дидактические игры и упражнения, продуктивные виды деятельности (лепка, рисование, конструирование).

Цикл занятий осуществлялся поэтапно, на каждом этапе решался определенный круг задач. Подготовительный этап был направлен на

формирование функционального базиса письма: развитие предметного гнозиса, зрительно-пространственной ориентировки, пространственного гнозиса, зрительной памяти и внимания. Основной этап был направлен на развитие разных видов зрительного гнозиса и формирование навыков различения и воспроизведения элементов письменных букв. Заключительный этап – на закрепление усвоенных знаний и умений в области вышеуказанных функций.

Результаты контрольного эксперимента показали тенденцию к снижению предрасположенности к оптической дисграфии у детей с ОНР в экспериментальной группе: дети демонстрировали низкий (50%) и средний (50%) уровни, в то время как у детей контрольной группы, несмотря на некоторые улучшения по отдельным параметрам, уровень предрасположенности к оптической дисграфии в целом оставался на уровне выше среднего (62,5%) и высоком (25%). Снижение предрасположенности к оптической дисграфии у детей экспериментальной группы наблюдалось по всем показателям: концентрации внимания, зрительно-моторной координации, предметного гнозиса, пространственного гнозиса, зрительной памяти.

Таким образом, предлагаемая система профилактики оптической дисграфии для дошкольников с ОНР имеет положительные результаты и может быть использована в работе логопедов дошкольных образовательных организаций.

### *Литература*

1. Глозман Ж. М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 80 с.
2. Городилова С.А., Шешукова Н.Н., Богинская Ю.В., Гутерман Л.А., Иволина М.С. Профилактика нарушений письменной речи у дошкольников с дизонтогенетическим развитием // Перспективы науки и образования. – 2021. – №3 (51). – С. 273-289.
3. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастоюкова, Т.Б. Филочева. – М.: Эксмо, 2011. - 288 с.
4. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
5. Лалаева Р. И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб.: Союз, 2001. – 224 с.
6. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб.: Союз, 2004. - 240 с.

## Применение современных педагогических технологий ранней комплексной помощи детям с нарушениями слуха

**Бабичева Е.С.,**

*студентка 2 курса магистратуры, babicheva.katyusha@bk.ru*

*Научный руководитель: Соловьева О.В., профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье представлены данные экспериментального исследования применения современных педагогических технологий ранней комплексной помощи детям с нарушениями слуха.

**Ключевые слова:** раннее развитие, педагогические технологии, экспериментальное исследование, дети нарушениями слуха.

## Application of modern pedagogical technologies of early comprehensive care for children with hearing impairments

**Babicheva E.S.,**

*The 2nd yearmaster`student, babicheva.katyusha@bk.ru*

*Scientific supervisor: O.V. Solovyova, Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The article presents the data of an experimental study of the use of modern pedagogical technologies of early comprehensive care for children with hearing impairments.

**Key words:** early development, pedagogical technologies, experimental research, children with hearing impairments.

Современные педагогические технологии ранней комплексной помощи предполагают такое построение междисциплинарной коррекционно-развивающей деятельности, при которой могут быть достигнуты наилучшие результаты в наиболее подходящий возрастной промежуток.

Изучая вопросы применения современных педагогических технологий ранней комплексной помощи детям с нарушениями слуха, нами было проведено экспериментальное исследование.

Целью экспериментального исследования служило выявление особенностей раннего развития детей с нарушениями слуха, а также дальнейшая работа по разработке экспериментальной программы по их преодолению.

Задачами экспериментального этапа исследования являются следующие положения:

1. Организация группы детей раннего возраста с нарушениями слуха для проведения обследования.

2. Подбор диагностического материала для выявления уровня раннего развития детей с нарушениями слуха.

3. Разработка и апробация программы применения современных педагогических технологий ранней комплексной помощи в работе с детьми с нарушениями слуха.

4. Проведение качественного и количественного анализа результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, их сравнение, а также выявление на их основе успешности применения современных педагогических технологий ранней комплексной помощи в работе с детьми с нарушениями слуха.

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Ставропольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» города Ставрополя.

В исследовании было задействовано 8 детей раннего (2-3 года) возраста с нарушениями слуха, из них 3 девочки и 5 мальчиков.

Экспериментальная работа была проведена в три этапа:

- констатирующий, предполагал подбор, адаптацию и реализацию методик для исследования уровня раннего развития детей с нарушениями слуха;

- формирующий, предполагал разработку и реализацию коррекционно-развивающей программы по применению современных педагогических технологий ранней комплексной помощи в работе с детьми с нарушениями слуха;

- контрольный, предполагал повторную диагностику, интерпретацию полученных данных об эффективности коррекционно-развивающей программы по применению современных педагогических технологий ранней комплексной помощи в работе с детьми с нарушениями слуха, оформление результатов исследования.

Для выявления уровня раннего развития детей был подобран ряд заданий, который мы структурировали в общий план обследования. Эти задания были основаны на диагностических материалах таких исследователей, как С.Д. Забрамная, Г.А. Мишина, А.Н. Орлова, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко и др. [2, 4].

Среди заданий были такие, как манипулирование шариком, разбор и сбор матрешки, разбор и сбор пирамидки, поиск парных предметных картинок, сбор разрезных картинок, деятельность с цветными кубиками, конструирование из палочек, рисунок «дорожки» и др.

Анализ результатов диагностики раннего развития детей с нарушениями слуха на констатирующем этапе эксперимента, реализованного согласно выбранной методике, показал, что у детей с нарушениями слуха значительно снижен уровень раннего развития.

По результатам диагностики, было выявлено, что 1 ребенок с нарушениями слуха имеет очень низкий уровень раннего развития, 4 детей имеют низкий уровень, 2 детей имеют средний уровень и 1 ребенок имеет высокий уровень раннего развития.

Для выявления успешности экспериментального исследования дети были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную. В контрольной группе 2 детей имели низкий уровень раннего развития, 1 ребенок имел средний уровень и 1 ребенок имел высокий уровень. В экспериментальной группе 1 ребенок имел очень низкий уровень раннего развития, 2 детей имели низкий уровень и 1 ребенок имел средний уровень раннего развития.

Далее была реализована программа применения современных педагогических технологий в работе с детьми раннего возраста с нарушениями слуха. Дети контрольной группы не вовлекались в реализацию программы. Дети экспериментальной группы были непосредственными участниками формирующего этапа эксперимента.

В основу программы реализации современных педагогических технологий в работе с детьми раннего возраста с нарушениями слуха легли материалы Е.Л. Андреевой, Л.А. Головниц, Л.И. Кирилловой, А.В. Кротковой, Т.Ю. Сироткиной и др. [1].

В программу были включены следующие задания: «Поймай ленту», «Барабан и дудочка», «Найди гараж», «Геометрическое лото», «Волшебный мешочек», «Кукла идет гулять» и др.

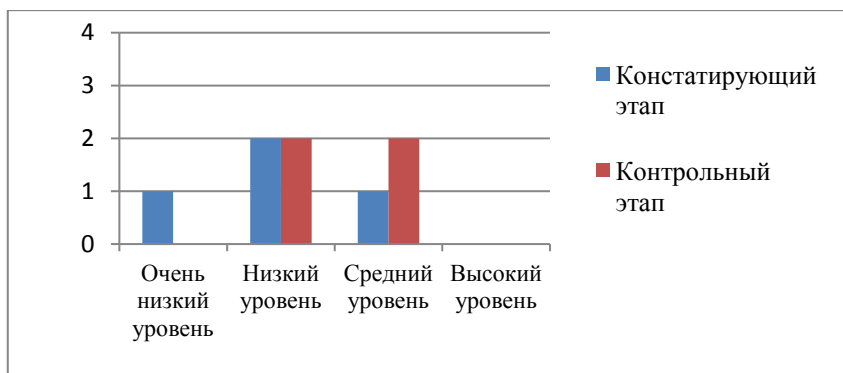
После реализации программы была проведена повторная, контрольная, диагностика уровня раннего развития детей с нарушениями слуха. При этом в диагностике участвовали дети как экспериментальной, так и контрольной групп. Это было необходимо для выявления успешности реализованной программы.

Согласно данным контрольной диагностики, в контрольной группе только у одного ребенка уровень раннего развития изменился с низкого на средний. Уровень раннего развития остальных детей изменился только в рамках некоторого количественного отношения. Это возможно по той причине, что дети были включены в деятельность реабилитационного центра.

В экспериментальной группе уровень раннего развития детей значительно увеличился. Так, при контрольной диагностике было выявлено, что теперь 2 детей имеют средний уровень и 2 детей имеют низкий уровень. Результаты были улучшены также и в количественном отношении: у всех детей увеличилось количество набранных баллов.

Далее наглядно представим сравнительные результаты уровня раннего развития детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования.





Таким образом, проведенное нами экспериментальное исследование уровня раннего развития детей с нарушениями слуха доказывает эффективность применения современных педагогических технологий ранней комплексной помощи детям с подобными отклонениями развития. Однако такая деятельность должна быть реализована на основе индивидуального подхода, а также учитывать форму организации, в которой она осуществляется.

#### *Литература*

1. Андреева Е.Л., Головчиц Л.А., Кириллова Л.И., Кроткова А.В., Сироткина Т.Ю. Игры и упражнения для детей с тяжелыми нарушениями слуха и зрения. – М., 2018. – 149 с.
2. Королева И.В. Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста. – СПб., 2005. – 288 с.
3. Приходько О.Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям. – М., 2015. – 145 с.
4. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста. – М., 2010. – 144с.

### **Использование средств музыкотерапии для адаптации к школе детей с ограниченными возможностями здоровья**

*Браккер Е.Л., доцент, СКФУ, г. Ставрополь,  
vanskova@mail.ru*

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности использования музыкотерапии в работе с младшими школьниками, имеющими ограниченные возможности здоровья, а также влияние музыки на адаптацию детей к обучению.

**Ключевые слова:** музыкотерапия, дети с ограниченными возможностями здоровья, адаптация к обучению.

## Use of music therapy tools to adapt to the school of children with disabilities

*Brakker E.L., associate Professor, NCFU, Stavropol, vanskova@mail.ru*

**Abstract:** The article discusses the peculiarities of using music therapy in work with younger schoolchildren with limited health opportunities, as well as the influence of music on the adaptation of children to learning.

**Key words:** music therapy, children with disabilities, adaptation to learning.

В современном мире интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в массовые образовательные учреждения – это глобальный общественный процесс, затрагивающий все высокоразвитые страны. Его основой является готовность общества и государства переосмыслить всю систему отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья с целью реализации их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование.

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья образования 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.

Дети с ограниченными возможностями здоровья отличаются от здоровых сверстников своими адаптационными возможностями. Это проявляется, прежде всего, в особенностях адаптации таких детей к обучению, которое осуществляется в коллективе сверстников.

Известно, что в целом процесс адаптации детей к обучению является весьма сложным. Это объясняется тем, что детский возраст характеризуется:

- очень высоким темпом развития, в том числе, социального, совершенствованием всех систем организма;
- неразрывной связью между физическим, нервно-психическим и социальным развитием ребенка при опережающем развитии первого;
- ведущей ролью взрослого как важного фактора оптимизации адаптивного процесса.

Составляя особую социальную группу, дети с ограниченными возможностями здоровья могут испытывать значительные трудности в организации своей учебной, коммуникативной деятельности, поведения в силу имеющихся особенностей интеллектуального, сенсорного, двигательного развития, а также соматических заболеваний.

Для наилучшей адаптации к обучению можно применять различные методы. Одним из них является музыкотерапия. Музыкотерапия – это

психотерапевтический метод, основанный на целительном воздействии музыки на психологическое состояние человека. Потрясающая сила воздействия музыки на людей известна с древнейших времен. Можно вспомнить звуковое сопровождение различных религиозных обрядов, таких как шаманизм, а также и другие религии. Но, как установила наука, музыка способна не только помогать душе, но и лечить тело. Нервная система человека и его мускулатура могут чувствовать ритм. Ритмический рисунок музыкального произведения выступает как раздражитель, стимулирующий физиологические процессы в организме. Музыка может гармонизировать ритмы отдельных органов человека, производя своеобразную настройку их частот.

Тембр каждого инструмента оказывает индивидуальное влияние на организм. Самое сильное и комплексное воздействие оказывает звучание органа, для печени полезнее всего звуки кларнета, струнные инструменты благотворно действуют на сердце. Для активизации мозговой деятельности часто применяется музыка В.А. Моцарта.

Чтобы ребенок с ограниченными возможностями здоровья лучше адаптировался к учебе можно применять различные варианты использования музыки. Одним из них можно считать прослушивание определенных музыкальных произведений до и между уроками. Также полезны различные музыкальные игры, ритмические упражнения, игра на различных детских музыкальных инструментах.

Таким образом, использование средств музыкотерапии для более успешной адаптации к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста может быть эффективным при условии постоянной и кропотливой работы.

### *Литература*

1. Лильин Е.Т. Музыкотерапия как один из методов в комплексной реабилитации детей инвалидов. – М.: Просвещение, 2000. – 23 с.
2. Петухова М.И. Музыкальная терапия как метод социально-психологической адаптации младшего школьника // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки, 2013. – С. 254-263.

## Способы формирования речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра

**Батдыева О.В.,**

*студентка 1 курса магистратуры, olga.art26@yandex.ru*  
Научный руководитель: **Соловьева О.В.,** профессор кафедры  
коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь

**Аннотация:** в статье дается краткий обзор способов формирования речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра.

**Ключевые слова:** речь, коммуникация, расстройство аутистического спектра (РАС).

## Methods of formation of speech communication in children with autism spectrum disorders

**Batdieva O.V.,**

*1st year student of the magistracy olga.art26@yandex.ru*  
Scientific supervisor: **Solovieva O.V.,** Professor of the Department  
of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol

**Abstract:** the article provides a brief overview of the ways of forming speech communication in children with autism spectrum disorders.

**Key words:** speech, communication, autism spectrum disorder (ASD).

Проблема развития речевой коммуникации у детей с РАС стоит в ряду наиболее актуальных, поскольку одной из характерных особенностей данной категории лиц является нарушение коммуникации и сложности взаимодействия с окружающими.

Спектр нарушений связан с особенностями речи. Это может быть мутизм – отсутствие разговорной речи при сохранности речевого аппарата. Также речь ребенка может быть обращенной только к самому себе. Речь не используется для общения, насыщена постоянными повторениями одних и тех же фраз, неестественными синтаксическими конструкциями. Разговаривающий ребенок с РАС даже при достаточно развитой речи имеет крайне бедные коммуникативные возможности, часто не способен к диалогам и в реальном общении оказывается несостоятельным. Иными словами, проблемы с речевой коммуникацией возникают у всех детей с РАС.

У детей с РАС речевое развитие рассматривают со стороны имитации и разделенного внимания раннего возраста, так полностью отсутствует спонтанность имитаций, вербальная коммуникация. При этом, если рассматривать коммуникацию на паралингвистическом уровне, то невербальная коммуникация (жесты, мимика и др.), развивается у них более успешно, чем вербальная. При тяжелых течениях аутизма дети могут не

начать говорить совсем, но у них есть способность использовать альтернативные способы коммуникации [1].

В связи с этим необходимо организованное, систематическое изучение и совершенствование существующих техник и методов по развитию вербальной коммуникации у данной категории детей.

В настоящее время составлена методика обследования речевой коммуникации детей с РАС. В методике выделены три направления оценки речевой коммуникации: состояния мотивации речевой коммуникации, состояния средств речевой коммуникации, состояния регуляции речевой коммуникации. В составленной методике обозначены количественные и качественные критерии оценки каждого направления исследования и методы исследования. Эта методика предполагает выявление нарушений речевой коммуникации у детей с РАС, которые будут включаться в разработку программы логопедической работы по коррекции нарушений речевой коммуникации дошкольников с РАС [2].

Сегодня существует множество способов формирования и коррекции речевой коммуникации у аутичных детей. Предлагаем список некоторых наименее распространенных, но доказавших успешность в последние годы методик и техник, основанных на исследованиях и экспериментах отечественных специалистов.

1. Логопедический тренажер «Дэльфа» (Косова Е.В.), позволяющий решать разнообразные задачи, как логопедические, так и развивающие лексико-грамматическую сторону речи.

2. Компьютерные презентации (Шумилова Т.В.), основанные на замене абстрактных представлений зрительными (в том числе анимированными), провоцирует подражание персонажам, за счет чего формируются навыки экспрессивной речи.

3. Видеоматериалы методики «GemiiniSystems» (Ухлоva В.А.), способствующие развитию связной речи посредством визуализации речевого акта. Методика является комфортной для детей с РАС за счет устранения элемента неожиданности.

4. Настольные игры (Клопотова Е.Е.), позволяющие достигнуть эффективной динамики развития речевых навыков с помощью возникающей необходимости обращения к партнерам и ответов на вопросы в процессе игры.

5. Компьютерные игры «Игры для Тигры», «Аутизм: общение», «Алик», «Учимся говорить правильно», «Веселые моторы», «Видимая речь», «Мир за твоим окном» (Золоткова Е.В., Бабий Т.В.), развивающие лексическую сторону речи, увеличивающие речевую активность на занятиях.

6. Фольклорные средства (Ивакина В.Р.). Потешки, песенки, пословицы, загадки помогают развитию разнообразных видов связной речи, улучшить ритмическую организацию речи, развить выразительность интонаций, расширить диапазон голоса ребенка.

7. Логосказки (Демидова А.П., Лещева Т.А.), формирующие умение понимать обращенную речь, отвечать на вопросы полным предложением, последовательно излагать свои мысли, способствующие развитию грамматического строя речи.

Для работы по формированию речевой коммуникации у детей с РАС необходимо изучение и апробирование как можно большего количества таких методик, так как спектр речевых расстройств у аутичных детей весьма разнообразен и отсутствие эффекта от одной техники развития речевой коммуникации не обуславливает успешность другой. Процесс этот является долговременным, планомерным, трудоемким. Каждому ребенку с РАС необходим индивидуальный подход с учетом уровня его индивидуального развития и пониманием того, что речевая коммуникация в целом для людей с РАС очень трудна.

### *Литература*

1. Дементьева М.С. Развитие речи у детей с расстройством аутистического спектра // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2021. – № 4. – С. 192-196.

2. Петушкова О.А., Башмакова С.Б. Исследование нарушений речевой коммуникации дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. – 2020. – № 6. – С. 172-178.

## **Коммуникативная деятельность у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом**

*Батманова Н. Н., студентка 5 курса бакалавриата,  
batmanova.nata@yandex.ru*

*Научный руководитель: Эм Е. А., кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** в статье раскрывается определение коммуникативной деятельности, представлены особенности коммуникативной деятельности у детей с детским церебральным параличом.

**Ключевые слова:** коммуникативная деятельность, коммуникация, детский церебральный паралич (ДЦП), дошкольный возраст.

## **Communicative activity in preschool children with infantile cerebral palsy**

*Batmanova N. N., a 5-year undergraduate student,  
batmanova.nata@yandex.ru*

*Supervisor: Em Elena A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
of Correctional Psychology and Pedagogy Department, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The definition of communicative activity is revealed in the article; peculiarities of communicative activity in children with infantile cerebral paralysis are presented.

**Key words:** communicative activity, communication, infantile cerebral palsy (ICP), preschool age.

Одной из разновидностей человеческой деятельности является коммуникация. Коммуникативная деятельность – это деятельность, предметом которой является другой человек – партнер по общению [2].

Для психического развития каждого человека важен процесс коммуникативного взаимодействия с другим человеком. Наиболее сензитивный период для развития коммуникативной деятельности является дошкольный возраст, именно в этот период развивается возможность познавать окружающий мир, формируются элементы социальной активности, а также создается база для установления коммуникативных контактов.

Однако, полноценное коммуникативное взаимодействие возможно не всем категориям детей. Так у детей с детским церебральным параличом (далее ДЦП) функции коммуникативной деятельности развивается неравномерно. Более всего у них нарушено развитие средств общения из-за нарушения координации и артикуляции, из-за чего более всего страдает речевое развитие: его слова часто бывают не поняты окружающим. А ведь именно устная речь, служит базой коммуникативного взаимодействия. Средства общения у детей с ДЦП развиваются с отставанием из-за недостаточной коммуникативной активности: дети с ДЦП не многословны, отвечают однообразно. Вследствие этого дети сталкиваются с коммуникативным непониманием [3].

После установления неудачных контактов дети с ДЦП редко проявляют инициативу в общении. Еще одной причиной снижения инициативы в общении у детей с ДЦП является то, что взрослые проявляют к такому ребенку отношение гиперопеки, а также тем, что у детей слабо выражена познавательная активность, которая обусловлена сенсомоторной недостаточностью, социальной изоляцией.

На общение также влияют трудности с выражением собственного эмоционального состояния. В отличие от здоровых детей, дети с церебральным параличом редко используют экспрессивный, подражательный язык, а скорее жесты. Они сопровождают свои жесты резкими выражениями лица и гримасами, чтобы выразить свои чувства. Экспрессивно-мимическое общение, подвижный взгляд, спонтанные реакции на движения возникают несколько позже и характеризуются кратковременностью, монотонностью и малой экспрессией [1].

У детей с церебральным параличом нарушения коммуникации наблюдаются с первого года жизни (Е.Ф. Архипова, Е.М. Мастюкова,

О.Г. Приходько, И.А. Смирнова и др.). Эти нарушения связаны, с одной стороны, с органическим поражением, связанным с недоразвитием или задержкой формирования вторичных систем мозга, а с другой - с ограничением социальных контактов, носят стойкий характер и продолжаются до школьного возраста: низкая активность, отсутствие мотивов и форм общения, недостаток вербальных и невербальных средств общения (Т.А. Власова, М.В. Ипполитова, И.И. Панченко и др.) [4].

Следовательно, дети с церебральным параличом пассивны в общении и не проявляют желания или инициативы взаимодействовать со взрослым, но при постоянном поощрении и поддержке они устанавливают контакт. Когда взрослый разговаривает с ними, они делятся своими впечатлениями и ищут поддержки и внимания.

Таким образом, дети с ДЦП испытывают значительные трудности в общении (коммуникации) и требуют к себе большого внимания. Эти трудности выражаются в выражении своих мыслей, эмоций, желаний и потребностей по причине затруднений в умении пользоваться вербальными средствами общения. Поэтому применение специальных педагогических условий обеспечит эффективность процесса коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативной деятельности у детей с ДЦП, в результате которой должно улучшится развитие ребенка, а также будет активизировано его участие в учебном процессе и тем самым будет способствовать интеграции таких детей в широкий социум.

### *Литература*

1. Жирных М.А. Особенности развития общения у детей с ДЦП // Гуманитарные научные исследования. 2019. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2019/01/25509>
2. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Рузской. – Москва-Воронеж, 2001. – 384 с.
3. Мастюкова Е.М., Ипполитова, Е.М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда – М., 1985. – 280 с.
4. Смирнова И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. Учебно-методическое пособие. – СПб., 2003. – 160 с.



## **Приемы формирования коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом**

***Батманова Н.Н.,***

*студентка 5 курса бакалавриата, batmanova.nata@yandex.ru*

*Научный руководитель: Эм Е.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** в статье раскрываются особенности коммуникативной деятельности у детей с детским церебральным параличом, приводится анализ различных приемов формирования коммуникативной деятельности у детей с детским церебральным параличом, в частности приемы игры, календарной системы и сказкотерапии.

**Ключевые слова:** коммуникативная деятельность, коммуникация, детский церебральный паралич (ДЦП), дошкольный возраст, сказкотерапия, игра, календарная система.

## **Techniques for shaping the communicative activities of pre-school children with cerebral palsy**

***Batmanova N.N.,***

*5-year bachelor's student, batmanova.nata@yandex.ru*

*Supervisor: Em Elena A., PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The article deals with the peculiarities of communicative activity of children with infantile cerebral paralysis, analyses different methods of forming communicative activity of children with infantile cerebral paralysis, in particular the methods of games, calendar system and fairy-tale therapy.

**Key words:** communicative activities, communication, cerebral palsy, preschool age, storytelling, play, calendar system.

В настоящее время большое количество детей страдает детским церебральным параличом (далее - ДЦП). Сегодня проблемы, связанные с трудностями общения ребенка с церебральным параличом со сверстниками и взрослыми, становятся все более актуальными в обществе, поскольку коммуникативный компонент является ключевым для интеграции ребенка с церебральным параличом в мир взрослых и сверстников.

У детей с церебральным параличом в течение первых трех лет жизни формируются те же мотивы и модели общения, что и у здоровых детей. Однако они не способны вести диалог со взрослыми и сверстниками. Наиболее важными факторами, влияющими на развитие коммуникативных навыков, являются нарушение когнитивно-моторного функционирования и недостаток коммуникативного опыта [5]. Когда ребенок с физическими недостатками пытается начать разговор, он сталкивается с рядом трудностей: трудно

установить контакт, потому что его взгляды, движения и слова часто понимаются неправильно. Невербальная коммуникация также подвержена влиянию двигательных расстройств. Общение усложняется, если невозможно сделать четкие жесты руками. Дети с церебральным параличом редко хотят проявлять инициативу, если контакт не установлен. Навыки вербального и невербального общения могут развиваться только в том случае, если окружающие с пониманием реагируют на эти попытки [6].

Поэтому проблема разработки коммуникативных занятий для детей с церебральным параличом сегодня очень актуальна. Критериями развития коммуникативных навыков у детей с церебральным параличом являются следующие компоненты: базовый (способность выразить просьбу, требование, желание), социально-эмоциональный (выражение чувств, эмоций, навыки социального поведения) и диалогический (способность начать, поддержать и завершить разговор) [6]. Специфика развития коммуникативных навыков у детей с церебральным параличом заключается в том, что этот процесс происходит постепенно, с добавлением дополнительных, альтернативных средств, стимулирующих языковую активность [3].

По мнению Н.Я. Михайленко одной из форм организации коммуникативной деятельности детей раннего возраста с детским церебральным параличом, являются совместные игры, подвижные, дидактические, развивающие игры со взрослыми [4].

Кроме того, автор указывает приемы развития понимания речи у детей раннего возраста с детским церебральным параличом:

1. Делать простые движения по инструкции (игровые техники: ладушки, до свидания и т.д.)

2. Веселые игры (игровые техники: прятки, коза, насекомое, сверчок, сорока).

3. Умение отвечать на вопрос «Где?», чтобы найти родственника, предмет, игрушку; находить эту игрушку среди двух-трех знакомых предметов в окружающей среде, узнавать себя и других по имени.

4. Формировать обобщающие понятия.

5. Выбор игрушки по просьбе взрослого.

6. Выполнять действия с предметами в соответствии с инструкциями [4].

По словам Н.Н. Малофеев, одним из самых эффективных средств коммуникации является календарная система, которая представляет наиболее важные мероприятия дня в символах. Количество карточек и порядок их представления зависят от возраста и когнитивного развития ребенка. В календарной системе используются объекты и картинки - символы, обозначающие действие, понятие, деятельность, предмет. Общение с помощью символов дает возможность представить все, о чем можно говорить. Предмет или картинка указывает ребенку на то, что его ожидает определенный вид деятельности [2].

Е. Ф. Архипова считает, что наиболее важной и убедительной предпосылкой для развития речевого общения у детей с ДЦП является комплексный подход, который наиболее ярко проявляется в таком виде деятельности, как сказкотерапия. В конечном счете, речь идет о целостном и последовательном развитии детского языка и связанных с ним психических процессов [1].

Е.Ф. Архипова рекомендует использовать методы сказкотерапии, такие как: воссоздание эпизодов рассказа, обсуждение действий и мотивов персонажей, сочинение рассказа, переписывание и завершение рассказа. Эти техники позволяют установить связь между событиями в сказке и поведением в реальной жизни, активизировать личностные ресурсы и потенциал, снизить эмоциональное напряжение, изменить жизненную позицию человека и его поведение в общении с другими людьми. Следует отметить, что у многих детей с церебральным параличом нарушены двигательные навыки. По этой причине необходимо действовать вместе с ребенком. Таким образом, ребенок может почувствовать тип и темп движения, создать образ и сконцентрироваться на нем [1].

Итак, общение является одной из самых важных потребностей детей с церебральным параличом. Основными инструментами для разработки коммуникации детей с церебральным параличом являются: игры, календарная система, сказкотерапия. Важно подчеркнуть, что одним из важнейших условий успеха в развитии коммуникативных навыков является совместная работа учителей и родителей, их взаимодействие. Для этого учителя организуют консультации и дают задания родителям.

### *Литература*

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. – М., 1989., с.109.
2. Малофеев Н.Н. Характеристика лексического запаса у детей с церебральным параличом // Дефектология. – 1985. – № 1. – с. 29-33.
3. Мастюкова Е.М., Ипполитова, Е.М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда. – М., 1985. – 280 с.
4. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду.– М.: Гном и Д, 2000. – с.96.
5. Смирнова И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. Учебно - методическое пособие. – СПб., 2003. – 160 с.
6. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М., 2004. – 368 с.

## Формирование лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

*Биймурзаева О.В., студент 5 курса бакалавриата, olya-2398@mail.ru*

*Научный руководитель: Прилепко Ю.В., канд. психол. наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности логопедической работы, направленной на формирование лексической стороны речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, лексический строй речи, логопедическая работа, расстройства аутистического спектра.

### Formation of the lexical side of speech in preschool children with autism spectrum disorders

*Biymurzayeva O.V., 5th year bachelor's student  
olya-2398@mail.ru*

*Scientific supervisor: Prilepko Yu.V., Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and  
Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The article deals with the features of speech therapy aimed at forming the lexical side of speech in preschool children with autism spectrum disorders.

**Key word:** preschool age, lexical side of speech, speech therapy work, autism spectrum disorders.

Формирование и совершенствование речи детей дошкольного возраста (нормально развивающихся и с различными отклонениями в развитии) было и остается одной из наиболее перспективных психолого-педагогических проблем.

Успех лингвистической деятельности во многом зависит от объема словаря, используемого в общении, от точности и корректности понимания значения того или иного слова, от возможностей его выделения и включения в необходимый контекст. Словарь - важнейший компонент языка, без его усвоения невозможно овладеть языком как средством общения и инструментом мышления.

Предпосылки развития словаря обусловлены двумя процессами. Первый процесс заключается в невербальной активности ребенка, он расширяет связи с внешним миром в форме эмоций. Второй процесс - это обогащение словарного запаса субъекта посредством языковой деятельности взрослых и их общения с ребенком. Первое время общение взрос-

лого и ребенка носит односторонний характер, что вызывает у ребенка желание вступить в контакт со взрослым и выразить свои потребности. Затем, по мере взросления ребенка, общение переходит на обычный уровень общения, от простого к сложному, от гуления к первым звукам, затем к словам и словосочетаниями, наконец, к предложениям.

Дети с аутизмом воспринимают других по-разному и испытывают трудности во взаимодействии с другими людьми. Они живут в особом мире, в котором все всегда и закрыто для всех. Все, что не от мира сего, вызывает у них большой страх и неприятие. Любая попытка проникнуть в этот мир вызывает сопротивление, а иногда и тяжелую декомпенсацию. Всегда существует грубое искажение в формировании вербальных и невербальных форм общения.

Во многих отечественных и зарубежных исследованиях аутизм считается отклонением в психическом развитии человека, главной особенностью которого является нарушение процесса взаимодействия с обществом. Поэтому нарушение общения - это главное в развитии и поведении всего ребенка (Э. Р. Баенска, М. М. Либлин, О. С. Никольская и др.).

Характерными чертами РАС являются: грубые нарушения социального развития, проявляющиеся в трудностях в общении с окружающими и миром; стереотипное поведение; совершенно особые нарушения речевого развития (мутизм, реверберация, речевые штампы, стереотипные монологи, отсутствие первого лица в речи и т.д.), суть которых является нарушением способности использовать речь в коммуникативных целях; гиперчувствительность к сенсорным стимулам [3].

Наряду с расстройствами, характерными для детей с расстройствами аутистического спектра, также могут наблюдаться необычные проблемы. У многих детей нарушается досуг из-за отсутствия инициативы, инертности к изменениям окружающей среды.

Лексический строй речи является важной частью связной речи, которая непосредственно оказывается наиболее сложной формой речевой деятельности. Выполняя основные коммуникативные функции, он является средством социального взаимодействия и одним из основных методов вербального мышления.

Уровень развития выразительной речи зависит от уровня развития восхищения. Уровень сформированности лексического аспекта речи как одного из компонентов развития связной устной речи детей с аутизмом существенно отличается от их нормально развивающихся сверстников по качественным и количественным характеристикам. Из-за неразвитости диалогической формы речи плохо развивается и монологическая речь.

Все это усиливает черты характера, характерные для этой категории детей (С. Гринспен, С. Вейдер. Они находятся в узком кругу интересов, мотивов речевой деятельности и недостаточного самосознания [1, ст. 11].

Работа логопеда с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра основана на формировании словарного запаса, под которым понимаются человеческие действия; понимании общности действий различных животных, людей и предметов; расширении словарного запаса. Формирование лексического строя языка будет протекать наиболее успешно, если основываться на непосредственной коммуникативной ситуации [3, ст. 28].

Речь детей с расстройством аутичного спектра требует особого внимания специалистов, и чем раньше начнется коррекционная работа, тем лучше. Авторы пишут об этом так: «Дети с РАС страдают от собственной неспособности наладить социальное взаимодействие, поддерживать контакт с незнакомым человеком без явного психологического дискомфорта».

Основные принципы выполнения логопедических работ основными принципами выполнения логопедических работ были последовательность, взаимодополняемость и комплексность.

Методический подход осуществляется следующим образом: процесс формирования лексического состава языка охватывал все сферы деятельности ребенка.

В работе реализован принцип интеграции, в которой предусмотрена интеграция различных образовательных и психотерапевтических методов, форм, техник.

Комплексная методика логопедической работы заключается в том, что родители совместно со специалистами образовательной организации, такими как психолог, логопед, дефектолог, педагоги, оказывают необходимую помощь ребенку, охватывая все сферы его деятельности.

Проанализировав подходы к организации работы коррекционной логопедии по речевому развитию детей с ранним аутизмом, мы выявили ряд особенностей логопедической работы с детьми с ранним аутизмом: необходимо много разговаривать с ребенком, объясняя ему, что происходит.

Основными принципами осуществления логопедической работы являлись последовательность, интегративность и комплексность.

Методический подход осуществляется следующим образом: процесс формирования лексического состава языка охватывал все сферы деятельности ребенка.

В работе реализован принцип интеграции, в которой предусмотрена интеграция различных образовательных и психотерапевтических методов, форм, техник.

Комплексная методика логопедической работы заключается в том, что родители совместно со специалистами образовательной организации, такими как психолог, логопед, дефектолог, педагоги, оказывают необходимую помощь ребенку, охватывая все сферы его деятельности.

Проанализировав подходы к организации коррекционно-логопедической работы по развитию речи детей с ранним аутизмом, мы выявили ряд особенностей логопедической работы с детьми с ранним аутизмом: необходимо много разговаривать с ребенком, объясняя ему, что происходит вокруг, говорите новые слова; использовать карточки, обозначающие предметы, действия; привлекайте ребенка к обсуждению (а впоследствии и к составлению) планов на следующий день.

Для обеспечения единства работы всех специалистов по данной категории детей применяются следующие меры.

1. Совместное изучение логопедом и дефектологом содержания логопедической работы и разработка объективного плана действий по обучению лексическим аспектам речи детей. Во время анализа они показали взаимодействие между классами дефектолога и логопеда. Это способствовало разработке единого курса логопедической работы.

2. Проводить специальные коррекционные занятия и разработки по формированию умения строить простые предложения у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Это послужило основой для всех логопедических заданий.

3. Совместная работа специалистов и их родителей по формированию лексической стороны речи. В ходе установленного опыта мы дали родительские рекомендации о том, как выполнять повседневную работу с ребенком по работе, разработанной дефектологом и логопедом. При необходимости они уточняют, что только в этом случае возможны положительные результаты.

Основная форма работы - индивидуальные коррекционные и развивающие занятия. Это количество определяется расписанием занятий и определенными индивидуальными особенностями ребенка. Индивидуальные терапевтические занятия состоят из части реализации адаптированной образовательной программы, разработанной для каждого ребенка с учетом его речевого и психического развития. Таким образом, специально разработанные и подобранные занятия включают в себя работу по развитию понимания содержания поведения животных, людей и различных объектов; изучение профессиональной деятельности человека; обучение подбору антонимов и синонимичностей; накопление словарного запаса.

По мнению некоторых авторов (Аршакья О.С., Баенская Е.Р., Дольто Ф., Костин И.А.), при аутизме можно достичь очень высокого уровня социальной адаптации, но иногда (очень редко) его можно компенсировать в большей или меньшей степени, но часто это не удается, не выходя за рамки возможности охарактеризовать его менее легко.

Хотя интеллектуальное недоразвитие в детстве считалось очевидным и доказанным в детстве, они успешно оканчивают среднюю школу, поступают в колледж и техникум и успешно продвигаются по социальной лестнице.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что обучение дошкольников с расстройствами аутистического спектра общению помогает поддерживать нормальный темп когнитивного развития, соответствующий реализации их способностей и умений, внутреннего потенциала и эффективной социализации. В то же время положительных результатов можно достичь, проводя целостную, систематическую и всестороннюю комплексную работу, основанную на тесном взаимодействии всех специалистов и родителей образовательных учреждений. Формирование лексических аспектов речи протекает более успешно, если оно основано на ситуациях непосредственного общения.

### *Литература*

1. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления Engaging Autism. – М.: Теревинф, 2015. – 51с.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2015.–288с.
3. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки. – М.: Теревинф, 2015. – 138 с.
4. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: учеб.пособ. / Г.В. Чиркина. – М.:Аркти,2011. – 122 с.

## **Особенности логопедической работы по подготовке детей к обучению в школе с общим недоразвитием речи**

***Болдырева Ж.И.,***

*студент 5 курса бакалавриата*

*Научный руководитель: Прилепко Ю.В., канд. психол. наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности подготовки детей с общим недоразвитием речи к школе. Описаны основные направления и содержание логопедической работы, направленной на подготовку детей с общим недоразвитием речи к школе.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, подготовка к школе, логопедическая работа, дети с общим недоразвитием речи к школе.

## **Features of Logopedic Work in Preparation of Children with General Underdevelopment of Speech for Schooling**

***Boldyreva Zh., a 5-year undergraduate student***

*Supervisor: Prilepko Y.V., Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, Stavropol, Russia*



**Abstract:** The article deals with the peculiarities of preparing children with general underdevelopment of speech to school. The main directions and contents of speech therapy work, directed at the preparation of children with general underdevelopment of speech for school are described.

**Key words:** preschool age, preparation for school, speech therapy, children with general underdevelopment of speech to school.

Дошкольники с общим недоразвитием речи (далее ОНР) отличаются повышенной нервно-психической истощаемостью, эмоциональной неустойчивостью, проявляют недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности, проявляющуюся в легкой отвлекаемости, неустойчивости внимания, неустойчивой работоспособности. У этих детей отмечаются низкий уровень запоминания, неготовность принять предлагаемую задачу. Дети испытывают затруднения в ориентировке по схеме. Замечено, что их движения достаточно неловки, некоординированны, неточны. Связная речь характеризуется ошибками в передаче логической последовательности, пропусками отдельных звеньев, «потерей» действующих лиц [1].

Все это является показателем того, что дети с ОНР не готовы к школьному обучению. Поэтому необходимо вести работу по подготовке детей с ОНР к школе. Такая работа должна включаться в каждое логопедическое занятие. Основными формами этой работы являются упражнения, игровые приемы и игры, т.к. ведущим видом деятельности дошкольников является именно игра.

К основным направлениям логопедической работы по подготовке детей с ОНР к школьному обучению являются:

- развитие фонематического восприятия. В программу входит узнавание неречевых звуков, звуков речи; различные высоты, силы, тембра голоса на материале звуков, слов и фраз; различение слов, близких по звучанию; дифференциация фонем и слогов; развитие навыков элементарного звукового анализа;

- корректирование звукопроизношения. В данном блоке занятий проводится работа по устранению всех недостатков в произношении фонем (искажения, замены, отсутствие звука);

- развитие навыков звукового анализа и синтеза;

- выделение из предложения слов, из слов слогов, из слогов звуков.

- работа по дифференциации между собой любых звуков речи, как гласных, так и согласных; выделять любые звуки из состава слова; объединять звуки в слоги, слоги в слова; определять последовательность звуков в слове и количество слогов; придумывать слова на заданный звук или слог;

- занятия по обогащению словарного запаса и развитию практического умения пользоваться им. В данный раздел работы входит: обучение детей разным способам словообразования с помощью различных приста-

вок (например: ушёл, пришёл, зашёл, перешёл) или с помощью одной приставки от разных глагольных основ (например: пришёл, прилетел, прибежал); подбор однокоренных слов, а также ставится акцент на активизацию словарного запаса.

- развитие грамматических навыков. Задачей этого блока занятий является работа над пониманием и употреблением предлогов, составление предложений по картинкам, сериям картинок, распространение и сокращение предложений.

- развитие связной речи с помощью составления описательных рассказов и совершенствования навыков пересказа небольших текстов [4].

Наряду с традиционной логопедической работой, должны использоваться приемы по формированию и других направлений к подготовке к школе, в частности: работа по формированию пространственных и временных представлений. Такая работа включает в себя анализ различных пространственных признаков, связей, отношений между объектами. При формировании умения определять пространственное положение и направление движения составляются грамматические конструкции, выражающие отношения между предметами. Детей необходимо научить понимать значение вопросительных и пространственных наречий и предлогов, правильно употреблять их, устанавливать связи между предметом и его действием (*книга лежит на столе*). Последовательное обучение ориентировке на плоскости позволяет проводить работу по развитию связанной речи. Описание положения предметов на сюжетной картинке является первой ступенью к составлению рассказа [3].

Одной из первоочередных задач является сглаживание недостатков зрительно-двигательной координации, развитие моторики руки ребенка, что представляется необходимым для более быстрого овладения навыками письма, формирования предметных действий, более продуктивного выполнения учебных заданий. В связи с этим важно использовать разнообразные графические упражнения (преимущественно игрового характера), которые формируют у детей адекватную пространственную ориентировку, анализ пространственных признаков и отношений между элементами изображаемых предметов.

Детей нужно научить:

- ориентироваться в вертикальном, фронтальном и горизонтальном пространственных направлениях;

- пользоваться пространственными предлогами и наречиями для определения положения предмета и направления движения;

- определять свое положение среди окружающих предметов и направление своего движения;

- ориентироваться на плоскости [2].

Содержание логопедической работы в дошкольный период нацелено на дальнейшее развитие связной речи детей (диалогической и монологической). Для решения этой задачи продолжается уточнение и расширение словарного запаса, совершенствование грамматического строя речи, практическое овладение сложными формами словоизменения и способами словообразования. На логопедических занятиях предусматривается последовательная работа над словом, предложением и связной речью. В процессе решения названных задач особое внимание уделяется самостоятельности и произвольности речи [5].

Таким образом, основными направлениями логопедической работы при подготовке детей с ОНР к школьному обучению являются следующие:

- развитие речи (коррекция звукопроизношения, развитие лексико-грамматического строя речи, развитие связной речи и т.д.);
- работа по формированию пространственных и временных представлений;
- работа по развитию зрительно-двигательной координации;
- развитие моторики руки ребенка;
- формирования предметных действий для более продуктивного выполнения учебных заданий.

#### *Литература*

1. Волковой Л.С. Логопедия. – М., 2006. – 703 с.
2. Журова Л.Е. Подготовка к обучению грамоте детей 4-5 лет. – М.: «Вентана-Граф», 2009.
3. Секачев В.Ю. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2000. – 75с.
4. Филичева Т.Б., Чиркина Н.А. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада. – М.: «Просвещение», 2010. – 321 с.
5. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми. – М.: АРКТИ, 2002. – 240 с.

## Логопедическая диагностика детей раннего возраста

**Бухтатова А.Е.,**

*студент 1 курса магистратуры, nastyasitnikowa@yandex.ru*

*Научный руководитель: Соловьева О.В., профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье рассматривается необходимость проведения логопедической диагностики для детей раннего возраста с целью профилактики и коррекции речевых нарушений, а также предупреждения появления вторичных нарушений.

**Ключевые слова:** логопедическая диагностика, ранний возраст, речевые нарушения.

## Speech therapy diagnostics of young children

**Bukhtatova A.E.,** 1st year master's student,

*nastyasitnikowa@yandex.ru*

*Scientific supervisor: Solovyova O.V., Professor of the Department of correctional psychology and pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** This article discusses the need for speech therapy diagnostics for young children in order to prevent and correct speech disorders, as well as to prevent the appearance of secondary disorders.

**Key words:** Speech therapy diagnostics, early age, speech disorders.

В настоящее время число новорожденных детей, которые имеют различные неврологические, соматические, врожденные пороки развития увеличивается. Эти дети находятся в зоне риска различных нарушений, в том числе и речевых, что обуславливает необходимость своевременной диагностики и коррекции. Оказание ранней помощи детям дает возможность профилактировать или корректировать нарушения, максимально используя возможностисензитивных периодов развития. Разработкой диагностических критериевречевого развития детей раннего возраста, а также методик профилактики и коррекции нарушений речи занимался ряд ученых (Е.Ф. Архипова, М.И. Лисина, О.Г. Приходько).

Нарушения в речевом развитие ребенка определяются первых месяцев жизни младенца. Например: отсутствие или позднее появление гуления и лепета на стадии доречевого развития ребенка; особенности строения органов артикуляционного аппарата, тонуса мышц артикуляции; нарушение актов глотания и сосания, что приводит к нарушению или снижению голосовых и звуковых возможностей ребенка раннего возраста.

Методы диагностики речевого развития детей могут быть объединены в две большие группы: субъективные и объективные [1]. Они используются в основном вместе, так как расширяют возможности получения более досто-

верной информации о состоянии речевого развития и артикуляционной моторики обследуемого ребенка. Началу логопедической диагностики предшествует сбор анамнеза, он заключается в изучение медицинской информации, беседе с родителями, опросе, анкетировании. Это дает специалисту возможность понять особенности развития ребенка на определенных этапах: состояние здоровья, наличие хронических и наследственных заболеваний.

Логопедическое обследование ребенка раннего возраста дает наиболее полную информацию о его развитии и является объективным методом диагностики речевых нарушений. Специалист использует комплексный подход в ходе логопедического обследования. Это касается оценки речевой функции ребенка в процессе эмоционально-личностного общения с педагогом; наблюдение за ребенком в процессе игры и предметно-практической деятельности; состояния артикуляционного аппарата визуально, пальпаторно в процессе речевой деятельности и в состоянии покоя. Все эти критерии дают возможность специалисту объективно определить состояние мышц артикуляционного аппарата, особенности строения языка, губ, мягкого и твердого неба. Логопедическая диагностика должна идти от общего к частному: от выявления комплекса речевых симптомов к уточнению механизмов речевых нарушений, к уточнению взаимодействия между речевой и неречевой симптоматикой, к определению структуры речевого нарушения [2]. В процессе логопедической диагностики педагог оценивает и состояние сформированности речевой функции как системы, а именно: характер экспрессивной и импрессивной речи, уровень словарного запаса ребенка, состояние тонкой моторики пальцев рук. Логопедическая диагностика детей раннего возраста имеет ряд специфических особенностей: ограниченность по времени (10-15 минут), требует установления эмоционального контакта с педагогом, проводится в форме игры с привлечением наглядных материалов и пособий в соответствии с возрастными особенностями развития ребенка.

Результаты логопедической диагностики заносятся в речевую карту ребенка, с рекомендациями и направлениями коррекционной работы в соответствии с его психофизическими, речевыми особенностями. Функциональные методы могут существенно дополнить результаты традиционного логопедического обследования. Если необходимо логопед может использовать результаты аппаратных исследований, что происходит по согласованию с лечащим врачом. Чтобы получить более подробную информацию о состоянии артикуляционного аппарата, тонуса мышц можно обратиться к ортодонту, неврологу, физиотерапевту. На основании всех полученных данных логопед может установить истинные причины речевых нарушений, оценить состояние артикуляционной моторики и речевые возможности ребенка. Это позволяет выявить причинно-следственные связи и составить логопедическое заключение, как следствие разработать коррекционный маршрут для устранения или профилактики речевых нарушений.

Подводя итоги, следует отметить, что ранняя логопедическая диагностика позволяет эффективно использовать сензитивные периоды речевого развития детей раннего возраста и предупредить вторичные нарушения, а также исключить вероятность социальной депривации ребенка, имеющего речевые проблемы.

### *Литература*

1. Дяйкина В.В., Масленникова В.А. Современные методы и средства логопедической диагностики речевого развития детей раннего возраста // Специальное образование. – 2021. – № 1. – С. 114-126.

2. Методические рекомендации для учителей-логопедов. Логопедическое заключение при обследовании детей с нарушениями речи в условиях реализации ФГОС/под общей редакцией О.А.Бимеевой. – Хабаровск, 2017. – 130 с.

## **Специфика звуко-слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией**

*Бубнова П.Е., студент 5 курс, бакалавриат*

*Научный руководитель: Прилепко Ю.В., доцент, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье описаны клинические причины стертой дизартрии, перечислены авторы занимающие проблемой дизартрии. Представлено описание видов нарушения звуко-слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией.

**Ключевые слова:** дизартрия, стертая дизартрия, звуко-слоговая структура слова.

## **Specifics of the sound-syllables tructure o fwords in preschool children preschool children with severe dysarthria**

*P. E. Bubnova, Bachelor, Stavropol, Russia*

*Supervisor: Prilepko Y.V, Associate Professor, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The articl edescribes clinical causes of dysarthria, lists authors whodealwith dysarthria. The description of type sofinfringemento fsound-syllablestructure of word sinchildren of preschoolage withstern dysarthriai s presented.

**Key words:** dysarthria, severedyarthria, sound-syllablewordstructure.

Проблема усвоения звуко-слоговой структуры слова детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием как предмет исследования представлен в работах специалистов различных областей, таких как А.Н. Гвоздев, Л.Б. Есечко, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.К. Маркова, В.К. Орфинская и др.

Дизартрия, в том числе и стертая, является одним из наиболее сложных и тяжелых нарушений речи. Проблемой изучения дизартрии занимались многие отечественные (Е.М. Мастокова, М.В. Ипполитова, Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер, О.В. Правдина, Л.В. Лопатина, Л.В. Серебрякова, Е.Н. Винарская и др.) и зарубежные (Brain, Froeschels, Peocher, Grewel) авторы [1].

Основными клиническим признаками дизартрии являются:

- нарушение мышечного тонуса в речевой мускулатуре;
- ограниченная возможность произвольных артикуляционных движений из-за параличей и парезов мышц артикуляционного аппарата;
- нарушение голосообразования и голоса [2].

Исследования особенностей развития речи детей при данном речевом расстройстве выявили, что, помимо нарушений звуковой стороны речи, у них часто наблюдаются и искажения структуры слова (З.Е. Агранович, Т.А. Титова). При этом нарушение звуко-слоговой структуры слова, затрудняющее овладение устной, а в дальнейшем и письменной речью, достаточно стойкое и преодолевается с трудом. В силу того, что звуко-слоговая структура речи формируется поэтапно в течение длительного времени под влиянием всё более полного овладения ребёнком структурой родного языка, недостаточное внимание к своевременному устранению этого нарушения в дошкольном возрасте приводит к значительным трудностям в его коррекции в школе. Усвоение слоговой структуры слова является одной из предпосылок для овладения грамотой и дальнейшего успешного обучения ребенка в школе [1; 5].

А.К. Маркова в своем исследовании отмечает, что нарушения звуко-слоговой структуры по-разному видоизменяют состав слова. Четко выделяются искажения, состоящие в выраженном нарушении слогового состава слова. Слова могут быть деформированы за счет следующих нарушений:

1. Нарушения количества слогов: элизия – сокращение (пропуск) слогов: «моток» (молоток); итерации - увеличение числа слогов за счет добавления слогаобразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных («тарава» – трава).

2. Нарушения последовательности слогов в слове: - перестановка слогов в слове («дворе» – дерево); - перестановка звуков соседних слогов («гебемот» – бегемот).

3. Искажения структуры отдельного слога: - сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый («капуста» – капуста); слог со стечением согласных – в слог без стечения («стул» — стул).

4. Антиципации, т.е. уподобления одного слога другому («пипитан» – капитан; «вевесипед» – велосипед).

5. Персеверации (от греческого слова «упорствую»). Это инертное застревание на одном слоге в слове («пананама» – панана; «ввавалабей» – во-

робей). Наиболее опасна персеверация первого слога, т.к. этот вид нарушения слоговой структуры может перерасти в заикание.

6. Контаминации – соединения частей двух слов («холодильница» – холодильник, хлебница) [4].

Все перечисленные виды искажений слогового состава слова очень распространены у детей с дизартрией. Задерживающее влияние слоговых искажений на процесс овладения речью усугубляется еще и тем, что они отличаются большой стойкостью. Все без исключения данные характерные черты развития мышечной текстуры фразы препятствуют обычному формированию произносительного выступления (накапливанию словаря, освоению определений) и усложняют взаимодействие ребенка, а кроме того, безусловно, мешает голосовому рассмотрению и синтезу, таким образом, препятствуя обучению грамоте[3].

Подводя итог, мы можем сделать следующие выводы. Стертая дизартрия характеризуется нарушениями звукопроизношения и слоговой структуры. Звукопроизношение при стертой дизартрии характеризуется: смешением, искажением, заменой и отсутствием звуков. Нарушения звуко-слоговой структуры проявляется в нарушении количества слогов; нарушении последовательности слогов в слове; искажении структуры отдельного слога; антиципации; персеверации и контаминации.

### *Литература*

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. – СПб.: Детство-Пресс, 2001.
2. Винарская Е.Н., Пулатова А.М. Дизартрия и ее топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга. – Ташкент: Медицина, 1973. – С.9-130.
3. Лопатина Л.В., Серебрякова Я.В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии: Учебное пособие к спец. курсу. Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.: Образование, 1994. – 91с.
4. Маркова А.К. Особенности овладения слоговым составом слова у детей с недоразвитием речи: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 1963. – 24с.
5. Титова Т.А. О нарушениях слоговой структуры слов при стертой форме дизартрии. // Речевая деятельность в норме и патологии. – СПб., 1999. – С.58-60.



## **Особенности формирования коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра**

*Вакулевич С.С., студент 3 курса магистратуры, v.s.ccc57913@mail.ru*  
*Научный руководитель: Палиева Н. А., доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье рассмотрены особенности формирования коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, включая невербальные и вербальные компоненты.

**Ключевые слова:** дети с расстройствами аутистического спектра, коммуникативная деятельность, дети младшего дошкольного возраста.

## **Features of the formation of communicative activity in primary school children with autism spectrum disorders**

*Vakulevich S.S., The 3rd year Master's student, v.s.ccc57913@mail.ru*  
*Scientific supervisor: N. A. Palieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The article discusses the features of the formation of communicative activity in primary school children with autism spectrum disorders, including nonverbal and verbal components.

**Keywords:** children with autism spectrum disorders, communication activity, children of younger preschool age.

По данным статистики, детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра становится все больше и больше, их число растет из года в год.

Понятие «расстройства аутистического спектра» было введено для того, чтобы обобщить сразу несколько вариантов аутистических расстройств. Это было сделано из-за неоднородности проявления данного расстройства.

Расстройства аутистического спектра (РАС) - это ряд психологических характеристик, которые описывают довольно обширный круг девиантного поведения, а также затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, ограниченных интересов и постоянно повторяющихся поведенческих действий (стереотипий).

Многие ученые исследовали нарушения у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Среди них можно выделить: Е.Р. Баенская, К. Гилберг, М.М. Либлинг, СТ. Питерс, L. Kanper и др. Все они утверждали, что одним из главных нарушений, которое наиболее сильно препятствует адаптации таких детей, является нарушение в комму-

никативной деятельности. Оно выражается в виде отставания или же полного отсутствия экспрессивной речи, а также целенаправленности и мотива к общению и еще некоторых других специфических черт.

Нарушения в коммуникативной деятельности у детей с аутизмом имеет различный характер и его тяжесть варьируется от ряда разных факторов.

Следует знать, что у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра нарушено формирование невербального и вербального общения. Среди них можно выделить избегание, отсутствие зрительного контакта. Такой ребенок просто не может посмотреть в глаза другому человеку.

Ребенок младшего школьного возраста с РАС на протяжении всех этапов развития при разговоре с другими людьми не использует мимику и жесты, чтобы привлечь внимание взрослого человека, как это делают не только здоровые дети уже в год, но и дети с нарушениями слуха и речи (показывают на поющую игрушку, или же при игре периодически смотрят в глаза взрослого).

По данным ученых можно сказать, что потребность в общении у детей с такими нарушениями все же есть. Но основное ограничение заключается в том, что они очень ранимы и имеют малую выносливость в психологическом смысле.

Л. Каннер описал симптомы, которые проявляются при РАС, выделяя следующие особенности коммуникативной деятельности:

1) Неспособность вступать в контакт с другими людьми. Ребенка младшего дошкольного возраста с таким заболеванием больше интересуют неодушевленные предметы, чем общение с людьми;

2) Задержка речевого развития. Одни дети с РАС так и не начинают говорить, а у других же обнаруживается задержка речевого развития (ЗРР);

3) Некоммуникативность речи. Даже если ребенок с РАС говорит, но при этом у него все равно возникают проблемы при общении;

4) Отставленная эхолалия. Повторение слов или же фраз через промежуток времени;

5) Замена местоимений. Дети младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра местоимение «я» заменяют на «ты».

Исходя из многочисленных исследований по теме, можно выделить следующие особенности коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра:

1. Мутизм. Он включает не только отсутствие речи, но и вокализацию, щебет, скрип, также интонирование, которое имеет нечто схожее с речью (свой язык у ребенка).

2. Эхолалии (повторение). Иногда эхолалии могут даже нести коммуникативную нагрузку: если ребенок не согласен, то он игнорирует фразу, обращенную к нему, но если согласен, то повторяет ее.

3. Отсутствие целенаправленной коммуникативной деятельности, ее некоммуникативность. При расстройствах аутистического спектра у детей нарушаются регуляционно-волевые процессы.

4. Отсутствие или недостаточная мотивация к общению.

5. Несостоятельность в диалоге. Она проявляется при монологической речи. Дети, имея очень важный для них ряд интересов, повторяют, говорят об этом снова и снова, напрочь игнорируя интересно ли другому человеку это или нет. Также стоит отметить, что даже высокообразованным родителям трудно разговаривать детьми с РАС.

6. Неправильное употребление личных местоимений. Дети с РАС заменяют одни местоимения на другие, особенно можно выделить замену местоимения «Я».

7. Нарушения семантики. Это проявляется в неправильном использовании слов, игнорировании их обычных значений.

8. Нарушения грамматического строя речи. Дети младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра имеют трудности в грамматической категории числа, времени, лица и др. Дети с таким нарушением используют преимущественно простые конструкции по своей грамматической основе.

9. Нарушение связности речи и спонтанности высказывания. Для того чтобы речь была связной необходимо уметь грамотно построить фразу по смыслу и грамматике.

При учебе в школе многие дети с описанным выше нарушением испытывают трудности с развернутым, полным ответом и из-за этого стараются отвечать, как можно более проще, односложно.

Интересно, что дети, владеющие развернутой сложной речью, могут цитировать учебник страницами, но при этом испытывают затруднения при пересказе только что цитированного материала.

10. Нарушения звукопроизношения. Они могут возникнуть как из-за недостаточности коммуникативной функции речи, так и из-за органического нарушения нервной системы, периферического речевого аппарата и другими функциональными моментами.

11. Нарушения просодических компонентов речи. Нарушения просодики у детей младшего школьного возраста включают скандированность, нарушения эмоционального рисунка фразы, нарушения темпа речи, ритма и интонации.

Учитывая особенности восприятия и недостаточность исполнительных функций при РАС, даже при правильной организации коррекцион-

ной работы и своевременном ее начале справиться со всеми трудностями развития речи и особенно с нарушениями ее связности и спонтанности высказывания удастся не всегда.

### *Литература*

1. Баенская Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи. - М.: Теревинф, 2014. - 288 с.
2. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма. - М.: Просвещение, 1991. - 96 с
3. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. - М.: Добрый век, 2014. - 448 с.

### **Развитие внимания у детей дошкольного возраста с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, воспитывающихся в условиях дома-интерната**

*Величко Е.Н., студент 3 курса магистратуры, evgenia.velichko.80@mail.ru*  
Научный руководитель: *Шеховцова Т.С., доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности внимания у детей дошкольного возраста с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, включая представление научно-методологической обусловленности темы исследования и отражение способов практической работы с данной категорией детей по улучшению их внимания.

**Ключевые слова:** внимание, дети дошкольного возраста с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, особенности развития внимания.

### **The development of attention in preschool children with severe intellectual disabilities, brought up in a boarding school**

*Velichko E.N., 2th year master's student, evgenia.velichko.80@mail.ru*  
Scientific supervisor: *T. S. Shekhovtsova, Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The article discusses the features of attention in preschool children with severe intellectual disabilities, including the presentation of the scientific and methodological conditionality of the research topic and the reflection of the ways of practical work with this category of children to improve their attention

**Key words:** attention, preschool children with severe intellectual disabilities, features of attention development.

Внимание является одной из важнейших и в то же время наиболее неоднозначных структур психо-эмоциональной сферы человека, определяясь сложностью и многоступенчатостью этой самой сферы.

Однако если у взрослого человека можно наблюдать некоторые стабильные тенденции во внимании к каким-либо объектам исследования, то у ребенка внимание можно характеризовать как одно из наиболее динамических явлений психических процессов – такая динамика значительно увеличивает сложность внимания с точки зрения его выражения в виде объекта научного исследования и именно поэтому актуальность его изучения возрастает по отношению к общественным запросам в области этой тематики.

Современное постиндустриальное (информационное) общество, вернее его сложность, основанная на принятии информации как общественной парадигмы, создает дополнительные предпосылки к совершенствованию методов исследования внимания у ребенка как качественным, так и количественным образом.

Дети дошкольного возраста с тяжелыми интеллектуальными нарушениями – это такие же субъекты человеческого общества, как и остальные дети, только требующие к себе особого внимания и отношения в силу их особого дефекта. Для таких детей процесс внимания в еще большей степени создает важность формирования гармоничных коммуникаций со всеми социальными группами, с которыми они, так или иначе, контактируют; в первую очередь, это касается детского коллектива, в котором они пребывают, а также семьи, где они наиболее непосредственно приобретают опыт построения коммуникаций в определенных социальных ситуациях. Особенно остро этот вопрос встает в отношении детей, воспитывающихся в условиях дома-интерната.

Определим свойственные характеристики внимания как такового. Внимание – процесс и состояние настройки субъекта на восприятие приоритетной информации и выполнение поставленных задач [1, с.67]. В зависимости от объекта и условий исследования, данная характеристика может видоизменяться и дополняться, однако в установленном определении ее сущность отражена наиболее системным образом.

Основные свойства внимания – устойчивость, концентрация, переключение, распределение – влияют на успешность и результативность всей деятельности человека [6]. У детей дошкольного возраста с тяжелыми интеллектуальными нарушениями наблюдается нарушение всех указанных свойств внимания, в силу чего оно стало объектом научного исследования ряда значимых научных деятелей в различных научных отраслях [2].

В отечественной психологии имеется ряд работ, посвященных изучению процессов внимания детей с интеллектуальной недостаточностью – Л.С. Выготский, М.С. Певзнер, И.Л. Баскакова, Б.И. Айзенберг, С.В. Липинь, Н.С. Осипова, Г.М. Понорядова, У.В. Ульяновка, Л.И. Перслени, С.А. Сагдулаев, Н.П. Вайзман, Д.С. Гуровец [5].

Как правило, процесс внимания рассматривался учёными не только с позиции его самостоятельной характеристики, но также и в виде комплексной взаимообусловленности и взаимозависимости внимания с мышлением ребенка, где внимание уже начинает выполнять познавательные функции.

Среди ученых, занимающихся исследованиями функциональных особенностей внимания, стоит выделить следующих: В.Г. Петрова, И.В. Белякова, С.Я. Рубинштейн, Л.М. Шипицына, Е.А. Стребелева, А.А. Катаева, Ж.И. Шиф, Д.Н. Исаев, А.Д. Виноградова и др. Ими установлено, что когнитивные функции детей, у которых нарушены те или структуры внимания в процессно-прогрессивном подходе отражают замедленность, искаженность и неполноценность [7].

Помимо психологической обусловленности, нарушения внимания у детей с интеллектуальными нарушениями биологической оценки может быть следствием функциональной незрелости центральной нервной системы (церебральноорганических повреждений) [4].

Несмотря на то, что дети с тяжёлыми интеллектуальными нарушениями представляют собой особую группу, всё же у них присутствуют «общие черты» внимания с обычными детьми. В первую очередь, стоит отметить большой аспект новизны в изучении всех окружающих предметов и процессов окружающего мира для детей в целом – для них концентрация внимания является некоторой случайной психологической характеристикой, которой они не способны в полной мере манипулировать осознанно: в детском возрасте основной задачей является изучение как можно большего количества окружающих объектов, пусть с меньшим качеством, но это уже является частью развития внимания человека в более осознанном возрасте. Внимание у обычного ребенка и у детей с тяжёлыми интеллектуальными нарушениями практически всецело подчинено эмоциям, которыми они хотели бы поделиться со всеми, с кем вступают в коммуникативный контакт. Кроме того, внимание является первичным проявлением познавательных способностей и возможностей детей. По отношению к детям с тяжёлыми интеллектуальными нарушениями данная характеристика особенно важна при подходе к ней как к диагностическому критерию, где недоразвитое внимание напрямую свидетельствует о наличии тех или иных познавательных дисфункций такого ребенка, что уже является первичной ступенью к выработке методологических решений в разработке выявленных нарушения интеллектуального развития.

Любые дети, в том числе дети с интеллектуальными нарушениями, являются частью детского коллектива, где проблемы внимания сглаживаются общностью интересов к разным вещам – в данном случае та самая «внешняя педагогическая оценка» способствует выявлению проблем внимания без необходимости их четкой объективизации для самих детей.

Дети получают возможность естественно развиваться, а педагог – разрабатывать дидактические методы развития внимания с помощью доступных детям инструментов – общения, игры и т.п.

С точки зрения различий внимания у обычных детей и детей с тяжёлыми интеллектуальными нарушениями следует выделить следующие положения:

1. Сложность в переключении внимания с изучения одного объекта или процесса на другой. Детям с тяжёлыми интеллектуальными нарушениями требуется гораздо больше времени на изучение значимых характеристик объектов исследования, даже при поверхностном подходе, что является предпосылкой значительного затруднения развития такого ребенка в традиционном учебном коллективе. Недостатки внимания как сосредоточения деятельности субъекта на каком-либо объекте отмечаются всеми исследователями в качестве ведущего признака задержки психического развития [3], то есть в данном случае мы имеем дело с проявлением отдельных свойств психо-когнитивных дисфункций индивида.

2. Наличие сложностей в построении коммуникаций со сверстниками – то есть проблематика в «социальном внимании». Это положение тесным образом связано с предыдущим – у детей с тяжёлыми интеллектуальными нарушениями наблюдается дисбаланс в развитии эмоционально-волевой подсистемы психики и интеллектуальной подсистемы, вследствие этого, могут возникать следующие проблемные проявления при установлении коммуникативного контакта со сверстником: непонимание эмоциональных запросов у сверстника, затруднения в выражении собственных эмоций по отношению к реакциям на те или иные высказывания сверстника и т.п. Трудности в поддержке социального внимания формируют дополнительные проблемы в обеспечении статусно-ролевых ценностей и запросов детей с нарушениями интеллекта: данные явления неспособны распознаваться такой категорией детей.

С опорой на вышесказанное можно выделить следующие направления преодоления указанных проблем.

1. Работа с семейными группами по вопросам совершенствования развития внимания у детей с тяжёлыми интеллектуальными нарушениями.

2. Использование детского коллектива как инструмента видоизменения (как адаптации) проблем развития внимания с последующей борьбой через ситуативные коммуникативные установки.

3. Развитие методов компьютерной диагностики психо-когнитивных задержек детей с последующей автоматизацией выработок траекторий разработки выявленных проблем.

4. Использование общения и игры как основополагающих видов деятельности ребенка в развитии его свойств внимания.

В рамках полученного опыта взаимодействия с рассматриваемой категорией детей на базе ГБОУ СОН «Ипатовский ДДИ» было установлено, что внимание таких детей, как правило, характеризуется как неустойчивое и кратковременное. Наблюдается быстрая переключаемость, отвлекаемость. Детям очень проблемно сосредоточиться, сконцентрироваться на определённом виде деятельности на занятии; всё это, сказывается на продукте выполнения задания. Процесс выстраивания коррекционной работы с такой группой детей должен быть выполнен в системном русле, с учетом всех имеющихся дидактических практик по работе с данными детьми как в целом, так и в рамках самого ГБОУ СОН «Ипатовский ДДИ». Применение в рамках работы с детьми таких игр, как «Поиск симметрии», «Зашумленные картинки», «Поиск одинаковых предметов» показал процесс накопления интеллектуального опыта в игровой деятельности – если сначала игрового процесса дети хаотичным образом накапливают опыт, никак его непосредственно не систематизируя, то с получением «эмоционально – игровой привычки» у них постепенно вырабатывается нужная концентрация внимания, которая впоследствии становится частью накопительного теоретико-практического опыта при осуществлении познавательной деятельности.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что внимание является одним из ключевых критериев успешного развития и социализации ребенка, особенно – дошкольника, обладающего сниженными когнитивными функциями; для такого ребенка важна рационализация в подборе связки метода развития внимания и профессионализма педагога как носителя того или иного эмоционально-когнитивного спектра, который должен располагать к себе такого ребенка; от степени сбалансированности подобной связки напрямую зависит общественное самопозиционирование дошкольника как в детском коллективе, так и в семье.

### *Литература*

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расширенное. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
2. Дудкина А.А. Дидактические игры и их влияние на развитие внимания у дошкольников с нарушением интеллектуального развития / А. А. Дудкина, А. Р. Ибрагимова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 12-2. – С. 86-89.
3. Киреенко М.В. Исследование нарушения внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития / М. В. Киреенко // Молодежь XXI века: шаг в будущее : материалы XXI региональной научно-практической конференции : в 4 т., Благовещенск, 20 мая 2020 года. – Благовещенск: Дальневосточный государственный аграрный университет, 2020. – С. 201-203.
4. Милованова Н.Ю. Из опыта коррекционной работы по развитию произвольного внимания старших дошкольников с задержкой психического развития посредством конструктивной деятельности / Н. Ю. Милованова, Л. И. Татарина // Традиции



и перспективы науки XXI века : Материалы X Всероссийской научно-практической (педагогической) конференции, Тамбов, 19 февраля 2021 года. – Тамбов: Издательский дом "Державинский", 2021. – С. 227-231.

5. Особенности внимания у детей с нарушениями интеллекта / Н. И. Николаева, С. В. Васерман, А. А. Белисова [и др.] // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей II Международной научно-практической конференции. В 4 частях, Пенза, 05 июня 2018 года / Ответственный редактор Гуляев Герман Юрьевич. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 154-156.

6. Павлов Н.В. Коррекционно-педагогическая работа по развитию свойств внимания старших дошкольников с задержкой психического развития / Н. В. Павлов // Образование. Наука. Научные кадры. – 2017. – № 4. – С. 197-198.

7. Шаповалова Е.А. Особенности внимания детей с умственной отсталостью в дошкольном и школьном возрасте. Методы коррекции внимания / Е. А. Шаповалова // Молодая наука: Сборник научных трудов научно-практической конференции для студентов и молодых ученых/, Евпатория, 19–20 октября 2018 года / Под редакцией Н.Г. Гончарова. – Евпатория: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2018. – С. 413-414.

## **Нейропсихологический подход к подготовительному этапу обучения грамоте детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)**

***Водолажская М. Г.,***

*д-р биол. наук, профессор, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики СКФУ, г. Ставрополь  
domabiomed@yandex.ru*

***Романова Л.В.,***

*студент 4 курса бакалавриата СКФУ, г. Ставрополь romanova.lubov.5046@gmail.com*

**Аннотация:** В статье представлен анализ классической и современной литературы в области нейронаук о нейропсихологическом подходе к подготовительному этапу обучения грамоте дошкольников с ОВЗ. Нейропсихологический подход с опорой на нейрофизиологию и психофизиологию позволяет точнее определить уровень сформированности психических функций; выявить несформированные функциональные компоненты психических функций; провести коррекционную работу с учётом выявленных особенностей у детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** нейропсихологический подход, церебральный уровень, речь, обучение грамоте, дети дошкольного возраста с ОВЗ.

## Neuropsychological approach to the preparatory stage of literacy education for preschool children with disabilities (HIA)

*Vodolazhskaya M. G.,*

*Doctor of Biological Sciences, Professor, Professor of the Department  
of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol  
domabiomed@yandex.ru*

*Romanova L. V.,*

*4th year undergraduate student, romanova.lubov.5046@gmail.com*

**Abstract:** The article presents an analysis of classical and modern literature in the field of neuroscience on the neuropsychological approach to the preparatory stage of literacy training for preschoolers with disabilities. The neuropsychological approach based on neurophysiology and psychophysiology allows us to more accurately determine the level of formation of mental functions; identify unformed functional components of mental functions; carry out corrective work taking into account the identified features in preschool children.

**Key words:** neuropsychological approach, cerebral level, speech, literacy training, preschool children with disabilities.

Воспитание и обучение детей с ОВЗ руководствуется задачами общеобразовательного направления с акцентом на коррекцию дефектов. Решение этих задач в условиях целенаправленного и систематического обучения должно обеспечивать достаточный уровень готовности к овладению начальным курсом школьных знаний. Классический подход к психологической диагностике и коррекции детей в дошкольных учреждениях предполагает выявление нарушений работе высших психических функций, прежде всего, в эмоциональной сфере ребенка, и их планомерное развитие комплексом коррекционно-развивающих игр и заданий [4,9]. Одним из важнейших направлений в общей системе воспитания и обучения является развитие речи детей в дошкольном возрасте, что, собственно, и обеспечивает грамотность. Развитие речи осуществляется в неразрывной связи с многообразными видами детской деятельности: игровой, трудовой, изобразительной, в повседневной жизни детей, а также на специальных занятиях, которые имеют цель – формирование полноценного овладения родным языком с коррекцией произношения. Согласно нейропсихологическим и другим данным учения о языке, процесс овладения языком в его основной функции общения предполагает последовательное усвоение различных видов речевой деятельности: восприятие речи, словесная речь, письмо и чтение [1].

К концу дошкольного возраста речь большинства детей с ОВЗ, несмотря на выраженные у многих расстройства произношения, достигается той степени развития, которая вполне удовлетворяет потребности повседневного общения и обеспечивает относительно полноценный процесс любой другой деятельности. Но, несмотря на внешнюю (неокортикальную) сохранность различных видов речевой коммуникации, недостаточность речевого разви-

тия на глубинном церебральном уровне детей [3] со всей очевидностью обнаруживает себя с самого начала обучения в школе и выступает одной из ведущих трудностей дошкольников с ОВЗ при усвоении программного материала по всем предметам. Однако эти позиции изучены недостаточно. Вместе с тем, именно подготовительный этап обучения грамоте дошкольников с ОВЗ изначально формируются на эмоциональных церебральных уровнях [3], и лишь затем обеспечивает когнитивно-мыслительный компонент. То есть в онтогенезе формирование речи и грамотности происходит по церебральной вертикали по направлению «Снизу-вверх». Сложная структура речевых нарушений в детском возрасте вызывает необходимость обновления психолого-медико-педагогического подхода к их изучению. Например, показано, что учет уровня церебрального залегания различных эмоциональных состояний может быть взят в основу успешной психокоррекции, в том числе и на подготовительном этапе обучения грамоте детей дошкольного возраста с ОВЗ [3], что, действительно, требует междисциплинарного подхода в интерпретации результатов.

В связи со сказанным, целью исследования явился анализ не только классической, но и современной литературы в области нейронаук о возможностях нейропсихологического подхода к подготовительному этапу обучения грамоте дошкольников с ОВЗ.

Эффективность нейропсихологического (в основном, как психомоторного) подхода доказана наукой и практикой. Этот подход представляет собой здоровьесберегающую и игровую технологии и предполагает коррекцию нарушенных психических процессов (внимания, памяти, мышления, речи, эмоционально-волевой сферы) ребёнка через движение [8]. Современные ведущие нейропсихологи (Т.В. Ахутина, С.Н. Котягина, Ю.В. Микадзе, Н.Н. Полонская, Н.М. Пылаева, А.В. Семенович, Л.С. Цветкова и др.) разработали методики, благодаря которым существует возможность: выявить сильные и слабые компоненты высших психических функций (ВПФ); спрогнозировать меру влияния выявленных особенностей на дальнейшее развитие ВПФ и обучение; построить эффективную коррекционную работу с детьми с ОВЗ.

Вместе с тем, нейропсихология, изучающая мозговые механизмы и патогенез нарушений психической и речевой деятельности (то есть, опираясь на нейрофизиологическое, психофизиологическое и медицинское знание), позволяющая понять структуру и клинические проявления речевых расстройств и установить наиболее эффективные пути коррекционного воздействия. Своевременное и лично ориентированное воздействие на нарушенные звенья речевой функции дают возможность вернуть ребенка к нормальному онтогенетическому пути развития. Это является необходимым условием полноценной интеграции дошкольников с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников.

Одним из наиболее и давно известных является нейропсихологический подход, имеющий в своей основе модель А.Р. Лурия о трех структурно-функциональных блоках, каждый из которых несет свою определенную функцию в психическом устройстве мозга. Первый блок – энергетический, отвечает за регуляцию необходимого тонуса нервной системы и поддержание оптимального уровня бодрствования (неспецифическая активация). Второй блок – это блок получения, хранения и переработки информации (он включает основные анализаторные системы, которые дают возможность человеку видеть слышать, чувствовать получаемую информацию). И третий блок – программирование, регуляция и контроль протекания сложных форм психической деятельности [7]. По сути, в этих классических представлениях отражена, но ещё не обозначена церебральная вертикаль энергетического обеспечения формирования полноценного речевого механизма, которая в последнее время пополняется новыми нейрхимическими фактами применительно к дефектологии [5]. На уровне современного научного знания назрела необходимость расширить представления о проблеме и взглянуть на нее не только с позиций психомоторики, но, прежде всего, в аспекте подсознательного энергетического снабжения речевой функции, осуществляемого церебральной генерацией позитивной эмоциональности, формированием здорового глубинного мировоззрения [4], общего для всего семейного клана. Потому для подготовительного, по сути, - переходного сенситивного этапа обучения грамоте детей дошкольного возраста с ОВЗ особую значимость обретает работа с родителями [6]. В частности, позитивные результаты даёт, среди прочего, применение психокоррекционного альфа-тета-тренинга по ЭЭГ [2,3], способствующего усилению корково-подкорковых взаимодействий [10], что, на наш взгляд, неспецифически может облегчать формирование речевых конструкций ребёнка с ОВЗ.

При разработке технологий формирования базовых для обучения функций (чтения, письма, счета) педагогу важно принимать во внимание все входящие в данную функцию компоненты, их готовность к формированию новой функции, требующему новых квантов эмоциональной энергии ребёнка. При обучении чтению и письму существенными являются: готовность к переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; зрелость серийной организации движений и действий; уровень формирования программирования и контроля произвольных действий; возможности поддержания рабочего состояния. Всё перечисленное должно приводить к постепенному чрезвычайно энергоёмкому формированию умения обобщать, так как слово есть обобщение.

Пропедевтический и начальный периоды обучения чтению и письму должны быть нацелены на развитие и высших, и фоновых компонентов формируемых в обучении функций. Нейропсихология с опорой на современные нейрофизиологические сведения позволяет глубже взгля-

нуть на проблему, выявить причину этого нарушения, выстроить грамотную программу сопровождения и оказать помощь в формировании базовых функций для дальнейшего обучения ребенка. Следовательно, возникает необходимость подключения к стандартным логопедическим методикам обучения нейропсихологического подхода с включением междисциплинарных компонентов. При реализации развития и обучения, детей с ОВЗ могут быть использованы следующие формы и методы: единство восприятия и созидания (личное переживание); сравнительный метод (для активизации мышления); метод «открытий» (деятельность на практике формирует новую идею); привлечение жизненного опыта обучающихся; индивидуальная и коллективно-поисковая деятельность обучающихся; словесный метод; метод наглядности.

В структуру занятий могут быть включены следующие упражнения. Для проработки первого блока - блока активации, тонуса и энергетики. Самомассаж по точкам, релаксация, «Восточное дыхание», дыхательная гимнастика Стрельниковой, упражнение-игра парой «Дьютиболл», хлопki в ладоши под ритмическую музыку, двигательные упражнения по методу замещающего онтогенеза. Упражнения, направленные на активизацию межполушарных взаимодействий, синхронизацию работы полушарий. Упражнения с перекрестными движениями, рисование восьмерки в воздухе и на листе бумаги правой, левой рукой и двумя руками одновременно, рисование симметричных каракуль двумя руками, игра «Зеркало», «Ухо-нос», «Нос-локоть», «Лезгинка», и др. Упражнения, направленные на развитие произвольности, самоконтроля, снятие импульсивности, развитие навыка удержания программы. «Парад» - маршировать на определенный счет с заданиями, игра «Считаем до 100» (с условиями), игра «Болгария», «Запретная буква», «Азбука Морзе», «Разведчик», «Кодировщик», «Графический диктант», «Корректурная проба» с переключением, «Мяу-карты». Упражнения, направленные на развитие пространственных функций, формирование пространственных представлений. Тесты Тейлора и Рея-Остеррица (правой и левой рукой), «Составь словечко», «Методика Мюнстерберга», «Кодировщик», «Кубики Кооса», «Перевернутые рисунки». Для развития мелкой моторики: рисование по образцу и воображению, мозайка, работа с мелкими деталями. Для развития психических процессов: памяти (образной, слуховой, долговременной), внимания, мышления, речи, воображения. «Шесть фигур», «Восстанови текст с пропущенными словами», «Фразы для запоминания», «Серии слов», подборка тренировочных упражнений для развития внимания, «Дидактический материал по отработке навыков чтения и развития логического мышления», «Подбери общее понятие», «Найди рядоположенные слова», «Пятый лишний» и т.п.

Применение педагогами системы упражнений с нейрокоррекционным воздействием может оказать положительное воздействие на сформированность мозговых процессов детей.

Таким образом, анализ современной и классической литературы показал, что практическая реализация нейропсихологического подхода в работе с дошкольниками с ОВЗ имеет положительные аспекты при учете вышеприведенных нейрофизиологических и психофизиологических фактов. В частности, современный нейропсихологический подход:

- модулирует эмоциональную сферу ребенка, а значит, церебральное энергоснабжение развития речевой функции и грамотности;
- облегчает педагогам процесс выбора стратегии работы и подбора приёмов, форм, методик;
- позволяет обеспечить единство между специалистами на основе единой, но дифференцированной для каждого педагога совокупности рекомендаций;
- даёт возможность предупредить ошибки в коррекционной работе педагога с дошкольниками;

Данный подход объединяет положительные изменения не только на уровне врожденных, инстинктивных компонентов психических процессов, но и в подсознательных субкортикальных слоях (где формируется приоритет позитивной эмоциональности), и, наконец, на ещё более высоком неокортикальном поведенческом, личностном уровне, включающем рассудочно-когнитивный компонент.

### *Литература*

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб.: Питер, 2008. – 182 с.
2. Базанова, О.М. Нейробиоуправление: аргументы за и против / О.М. Базанова // IX Всероссийская конференция «Клиническая нейрофизиология и нейрореабилитация». – СПб., 2021. - С. 15-17.
3. Водолажская М.Г. Современный подход к психокоррекции и нейрореабилитации: вклад СКФУ. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2022. – С. 44-47.
4. Водолажская, М.Г., Айвазова Н.К. Дефект мировоззрения родителей как ранняя предпосылка формирования нарушений психологического здоровья у детей раннего возраста детей // Психологическое здоровье личности: теория и практика: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. (10 ноября 2020 г.) / под ред. И.В. Белашевой, Н.В. Козловской, А.С. Лукьянова, Э.В. Терещенко. – Ставрополь: Изд-во СКФУ. - 2020. – С.30-32.
5. Водолажская, М.Г., Водолажский Г.И. Фундаментально-профилактический подход к оценке биохимического анализа в дефектологии / М.Г.Водолажская, Г.И. Водолажский. Монография. – СКФУ, 2022.–263 с.
6. Водолажская М.Г., Ишкова В.В. Взаимосвязь агрессивного статуса родителей с наличием и степенью выраженности дефекта у детей // Психологическое здоровье

личности: теория и практика: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. (10 ноября 2020 г.) / под ред. И.В. Белашевой, Н.В. Козловской, А.С. Лукьянова, Э.В. Терещенко. – Ставрополь: Изд-во СКФУ. - 2020. С.33-36.

7. Глозман Ж.М., Соболева А.Е. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе. – М.: СМЫСЛ, 2014. – 94 с.

8. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего генеза. – М.: Генезис, 2011. – 202 с.

9. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 267 с.

10. Damasio A.R. Gradowski T.J., Bechara A. Subcortical and cortical brain activity during the feeling of self-generated emotions. *Nat. Neurosci*, 2000. - vol.3. - no.10. - P.1049.

## **Особенности развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

*Вокуева Д.Э., логопед, детский центр «Привет, занятие!»  
vokuyeva.darya@mail.ru*

**Аннотация:** в статье рассмотрены особенности развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, приведена краткая сравнительная характеристика коммуникативных способностей детей с задержкой психического развития и детей с нормой в развитии.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, коммуникативные способности, межличностное общение, личность.

## **Features of the development of communicative abilities of primary school children with mental retardation**

*Vokueva D.E., The 4th year bachelor's student, vokuyeva.darya@mail.ru*

**Abstract:** the article deals with the peculiarities of the development of the communicative abilities of primary school children with mental retardation, provides a brief comparative description of the communicative abilities of children with mental retardation and children with normal development.

**Key words:** mental retardation, communication skills, interpersonal communication, personality.

Общение, являясь одним из важнейших видов человеческой деятельности, оказывает значительное влияние на развитие личности и на протяжении жизни человека проявляет основные его характеристики как объекта и субъекта общения.

Т.А. Репина в своих исследованиях рассматривает общение как процесс специфического контактирования людей лицом к лицу, которое, чаще всего, направлено на эффективное решение задач, сопровождающих совместную деятельность, а также на установление личностных отношений и познание другого человека как субъекта коммуникации [10]. Общение имеет важное значение для формирования и развития человеческого разума, а также развития интеллектуального и культуросообразного поведения.

В свои научных работах Т.А. Репина рассматривает общение и коммуникативную деятельность как синонимичные понятия.

Как и любая деятельность, навыки общения развиваются в определенных условиях. Отечественные и зарубежные исследователи фиксируют значительные положительные изменения показателей развития коммуникативных способностей детей в период с года до десяти лет. Кроме того, исследователи отмечают, что потребность в формировании коммуникативной компетенции достигает наибольшей значимости в период обучения в школе, т.е. в младшем школьном возрасте (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, В.А. Петровский, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Шульшенко) [5].

Отмечено, что развитие коммуникативных навыков коррелирует с психическим развитием ребенка, обеспечивает развитие его личности (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Рузская) [5].

В то же время способность к общению не всегда является врожденной, и именно в этом контексте задача системы образования состоит в том, чтобы развивать способность обучающихся к выполнению коммуникативных задач.

Задержка в развитии навыков общения затрудняет взаимодействие детей со сверстниками и взрослыми, что усиливает риски снижения качества процесса обучения.

Начало обучения в школе - серьезное испытание для большинства первоклассников и их родителей. Им приходится адаптироваться к новой социальной группе, новым требованиям и ежедневным ученическим обязанностям. Младшие школьники, ведущим видом деятельности которых является обучение, стремятся в школу, но для многих из них школьный распорядок дня слишком директивный и жесткий. «Приспособление» к новым условиям и социальным ролям требует значительных умений в области общения и коммуникации. Следовательно, развитие навыков общения обеспечивает процесс и результат обучения и социального развития личности ребенка [9].

Изучением закономерностей коммуникативного развития младших школьников занимались С. В. Проняева, Е. Г. Савина, Л. Р. Мунирова, Н. С. Глуханюк. В работах исследователей понятие «коммуникативные способности» рассматривается как сложное, осознанное и управляемое коммуникативное поведение учащихся, основанное на знании структур-



ных компонентов коммуникативной деятельности и понимании коммуникативной задачи [8].

В федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного, начального общего, основного и среднего общего образования четко сформированы требования к условиям коммуникативного развития личности [12]. Однако не все дети легко усваивают нормы и правила общения в период их становления. Дети с ограниченными возможностями, особенно дети с задержкой психического развития, испытывают особые трудности в полном овладении навыками общения.

Е. Дмитриева и Н.В. Шутова отмечают, что развитие общения младших школьников с отклонениями в психическом развитии проявляется снижением осознанности ситуации, произвольности, характере самоконтроля и зрелостью в плане способности к восстановлению. Несмотря на постоянный интерес исследователей к этой проблеме, нет общего представления о формировании коммуникативных навыков у детей с ОВЗ. Условия, обеспечивающие полноценное формирование функциональных аспектов коммуникативного поведения, изучены недостаточно, содержание коммуникативных навыков, показатели их развития у детей с психическими отклонениями в полной мере не описаны в специальной литературе [11].

С.Н. Чаплинская изучала особенности использования специальных методов (речевых упражнений), обеспечивающих коррекцию коммуникативных навыков школьников с задержкой психического развития [13]. Общие вопросы коммуникации детей с ЗПР рассматривались в работах Г.А. Карповой и Т.П. Артемьева.

Процесс коммуникативного развития детей с ЗПР осложняется особенностями формирования навыков игровой и учебной деятельности. Исследования показали, что даже у школьников с ЗПР сохраняется преимущественно игровой характер деятельности, учебная деятельность как самостоятельная не формируется, либо формируются только ее предпосылки [11].

Младшие школьники с ЗПР демонстрируют отсутствие мотивации и потребности в общении, избегают общение и любые контакты со сверстниками или взрослыми. Такие школьники не ищут одобрения или благодарности за свои действия, имеют высокий уровень тревожности, боятся контактов и чувствуют себя крайне неуверенно в процессе вынужденного общения, склонны отстраняться, прерывать контакт и избегать разного рода общения. Часто наблюдаются агрессивные и конфликтные реакции, очевидно обеспечивающие защитную функцию. Дети с ЗПР, в большинстве своем имея низкую самооценку, склонны неправильно понимать свои собственные установки, недооценивать поведение и действия других людей [8].

Процесс общения между детьми с ЗПР и взрослыми значительно отличается от нормы [2]. Дети с нарушениями развития испытывают трудности в свободном общении, они преимущественно говорят развернуты-

ми фразами с элементами лексико-грамматического и фонологическо-фонематического недоразвития. Дети могут общаться с другими людьми только в присутствии знакомых (родителей, педагогов), которые обеспечивают правильную интерпретацию их слов и действий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, коммуникативная деятельность младших школьников с задержкой психического развития имеет свои особенности. Дети данной категории склонны к дезадаптивному поведению, что приводит к дезадаптации в школе и не способствует успешному обучению.

### *Литература*

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Л.И.Божович. СПб.: Питер, 2010. 400 с.
2. Кисова В.В. Формирование саморегуляции в учебной деятельности дошкольников с задержкой психического развития / В.В.Кисова. Н.Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2010. 121 с.
3. Конева И.А. К проблеме поздней дифференциальной диагностики интеллектуального недоразвития и задержки психического развития // Современная психология. 2004. № 1. С. 22.
4. Конева И.А., Карпушкина Н.В. Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12-8. С. 152- 158.
5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб. Питер, 2009. - 320 с.
6. Лозован Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников: дис. канд. пед. наук: (13.00.01) / Л.Я. Лозован. - Кемерово, 2005. - 181 с.
7. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. - М.: Педагогика, 1984. - 111 с.
8. Мунирова Л. Р. Формирование коммуникативных умений у младших школьников в структуре урока начальной школы // Школа и педагогика в условиях социально-экономических преобразований: сб. науч. трудов; под общ. ред. Ю.И. Юрички. - М., 1998. - Вып. 3. - С. 136 - 141.
9. Парьгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. - СПб. ИГУП, 1999. - 592 с.
10. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. - М.: Педагогика, 1988. - 71 с.
11. Савина Е. Г. Формирование умений межличностного взаимодействия у младших школьников в музыкально- театральной деятельности: дис... канд. пед. наук / Е. Г. Савина. - Екатеринбург, 2005. - 28 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357).
13. Чаплинская, С. Н. Речевая деятельность как средство коррекции коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР: дис... канд. пед. наук. - СПб. 2002. - 38 с.

## **Коррекционно-педагогическая работа по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития средствами игровой деятельности**

*К.А. Герасименко, студент, СКФУ, г. Ставрополь  
gerasimenko.kristina.97@mail.ru*

*Научный руководитель: Е. Л. Браккер*

**Аннотация:** в статье раскрыта важность игровой деятельности в развитии коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** психическое развитие, речевое общение, задержка психического развития, игровая деятельность

## **Correctional and pedagogical work on the development of communication skills in preschool children with mental retardation by means of play activities**

*К.А. Gerasimenko, student, NCFU, Stavropol, Gerasimenko.kristina.97@mail.ru  
Scientific supervisor: Elena L. Brakker*

**Abstract:** the article reveals the importance of play activity in the development of communication skills in children with mental retardation.

**Key words:** mental development, speech communication, mental retardation, gaming activity

С первых минут жизни человек испытывает необходимость в общении с другими, что определяет его как социальное существо. Данная потребность проходит свой этап становления начиная с потребности к эмоциональному контакту и заканчивая глубоким личностным общением и сотрудничеству. Эта особенность объясняет значение общения, его роль и потенциальную непрерывность.

Общение ребёнка дошкольного возраста со своими сверстниками и взрослыми является одним из важных факторов психического развития ребёнка. Такие исследователи как А.Г. Рузская, Г.Г. Кравцов, В.А. Петровский, М.И. Лисина и Е.Е. Шульшенко считают, что «сформированность коммуникативных умений имеет максимальное значение к моменту поступления в школу». Следовательно, если у ребёнка не сформированы элементарные коммуникативные умения, то это может стать значительной проблемой в процессе общения со сверстниками и взрослыми, что провоцирует повышения тревоги и нарушению учебного процесса.

Также, плохо развитые коммуникативные умения негативно могут сказаться на периоде адаптации ребёнка в школе, данный период может стать травмирующим для психики в жизни ребёнка. Таким образом, мы

можем сказать, что развитие коммуникативных умений являются одним из условий для успешного овладения учебной деятельности, а также является важным направлением социально-личностного развития.

Как мы знаем, в процессе коммуникации у человека проявляются его личностные качества. Известные ученые как А.К. Маркова и М.И. Лисина утверждают, что: «в процессе общения важным является не только проявление личностных качеств субъекта, но и их развитие, и формирование в процессе общения». Данную особенность можно объяснить тем, что при общении человек усваивает ценности, способы деятельности, опыт и знания. Этим авторы показывают, что помимо формирования личности в общении человек формируется и как субъект деятельности.

Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, А.В. Запорожец и другие известные психологи придерживаются мнения, что коммуникативная деятельность зарождается в детском возрасте.

Одной из самых распространенных форм психической патологии, встречающихся среди детей дошкольного возраста, является задержка психического развития. Хотя и специально направленное изучение психологами и педагогами данного недуга детей началось сравнительно недавно, около 15 лет назад. М.С. Певзнер, Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Л.И. Переслени и другие в своих работах рассматривали причины возникновения задержки психического развития.

Многие авторы такие как: М.С. Певзнер, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, У.В. Ульяновка считают, что: «недостаточность развития общения у детей с задержкой психического развития, его незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения.» Экспериментальных исследований коммуникативной деятельности детей с задержкой психического развития, как отмечает Р.Д. Тригер в своей работе «Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития», немного.

Дети дошкольного возраста с ЗПР обладают некоторыми особенностями, а именно: не имеют самостоятельности в речевом творчестве, медленное формирование и фиксирование речевых форм, недостаточное использование слов, которые обозначают то или иное действие, имеют стойкое фонетическое недоразвитие, скудность речевого общения и снижена речевая активность [4].

Дети с ЗПР даже имея достаточно обширный запас для построения высказываний, целью которого является установления общения, почти полностью лишены возможности словесного общения, так как речевые инструменты, которые они изучают, не предназначены для удовлетворения потребности в общении. Поэтому для данной группы детей необходимо создавать дополнительные условия, чтобы установить межличностные отношения.

Уже в возрасте пяти-семи лет дети дошкольного возраста с ЗПР предпочитают общению с другими людьми простую игру, не требующую от ребёнка взаимодействия со взрослым [1]. Это влечет за собой большие проблемы овладения речевыми средствами общения, даже при наличии объемного словарного запаса.

При наличии ситуации неорганизованной игры дети дошкольного возраста с ЗПР чаще всего используют две формы общения: ситуативно-деловая форма общения и внеситуативно-познавательная. При этом в исследованиях указывается, что не было обнаружено детей с такой же внеситуативно-личностной формы как у нормально развивающегося ребёнка такого же возраста [4]

Для детей дошкольного возраста с ЗПР очень важным является и тактильный контакт, проявляющийся в поглаживания и прикосновениях, а также им важна улыбка и краткие недифференцированными устными оценками, например: «хороший мальчик», «умница», «молодец». Если соблюдать описанные выше условия, то данная группа детей более охотно вступают в контакт, легче принимают помощь, а также реже ссылаются на усталость. Такое общение будет возможно только при эмоционально-положительно окрашенном общении, в которой создана ситуация доверия и успеха.

Под «игровыми технологиями» мы понимаем группу приемов и методов, способствующих педагогическому процессу, представленному в виде педагогических игр.

В научной литературе представлены две формы игровых технологий:

- недерективная, то есть ненаправленная;
- Дерективная, то есть направленная.

Основное различие между двумя формами заключается в роли и функции педагога. В первом случае педагог слушает ребенка, ребенку предоставляется самостоятельность, а во втором случае педагог направлено ребенка, раскрывает о чувствах, эмоциях, действиях с игрушками и т.д. С помощью недерективной игры ребенок может узнать лучше самого себя, выявить свои недостатки и плюсы и т.п. [1]

Благодаря игровым технологиям мы можем не переделывать и менять ребенка, не учить его специальным навыкам поведения, а дать возможность прожить ситуацию в игре и обучатся в процессе игры необходимым коммуникативным навыком, но при условии внимания взрослого и его сопереживании. В старшем дошкольном возрасте игровые технологии очень часто применяют при коррекции и профилактики неконструктивного поведения. Именно за счет того, что игровая деятельность намного больше влияет на процессы становления личности ребенка, а также затрагивает глубокие эмоциональные переживания ребенка, в сравнении с неигровой [2]

Только при успешном диалогическом общении ребенка со взрослым коррекционное воздействие будет эффективным, благодаря диалогическому общению взрослый и ребенок будут использовать такие особенности как: принятие, вербализацию и отражение.

Благодаря играм у ребенка закрепляются некоторые действия, которые в будущем переходят и в реальную жизнь, к этим особенностям мы можем отнести: принятие на себя ответственности за свое поведение и поступки; определение конкретных целей своих поступков; эмоциональные состояния других людей, на события и явления окружающей действительности; выбор из множества вариантов адекватных средств достижения целей; предвидение конечного результата своих действий и поступков; отклик адекватными эмоциями на чувства. Именно благодаря этим признакам мы можем говорить о произвольности поведения.

Для ребёнка с нарушениями в развитии большую роль играет игра, так как она является самым доступным педагогическим средством. Дошкольный возраст имеет ряд особенностей, среди которых: недостаточность готовности к школе, незрелость эмоционально-волевой сферы и социальных навыков поведения. Ориентация на использование игровой деятельности как основного средства педагогического воздействия на ребёнка является актуальным для современной педагогики и психологии.[3]

Подытоживая, можно сделать вывод о том, что для полноценного развития детей дошкольного возраста с ЗПР будет эффективно только при специальных условиях, созданных для совместной деятельности ребенка и педагога. Одним из самых эффективных методов для коррекционной работы детей с ЗПР является игровая деятельность, так как она является ведущей в данном возрасте.

### *Литература*

1. Гогоберидзе А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
2. Дементьева И.Ф. Работа школы с детьми группы риска./ И.Ф. Дементьева, Воспитание школьников. - 2012. - № 7. - С. 21-28).
3. Психология аномального развития: хрестоматия / сост. О.П. Гаврилушкина. – М., М.: АНО ПЭБ, 2008. – С. 231-257.).
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. Воронеж: МОДЭК, 1997. – 384с.

## **Особенности социализации глухих и слабослышащих детей младшего школьного возраста**

*Дашко Д.С., Исмаилова А.Б.,*

*студенты 2 курса бакалавриата, dashko\_0303@mail.ru*

*Научный руководитель: Соловьева О.В., профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии, СКФУ, г.Ставрополь*

**Аннотация:** В статье описываются особенности процесса социализации детей младшего школьного возраста с нарушением слуха, также анализируется влияние семьи и образовательного процесса на социализацию ребёнка.

**Ключевые слова:** процесс социализации, дети с нарушением слуха, семья, коммуникативные способности.

## **Features of socialization of deaf and hard of hearing children of primary school age**

*Dashko D.S., Ismailova A.B.,*

*2nd year undergraduate students NCFU, Stavropol, dashko\_0303@mail.ru*

*Scientific supervisor: Solovieva O.V., Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The article describes the features of the process of socialization of children of primary school age with hearing impairment, also analyzes the influence of family and educational process on the socialization of the child.

**Key words:** the process of socialization, children with hearing impairment, family, communication skills.

В современных социально-экономических условиях общества всё большее внимание приобретает вопрос социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, глухих и слабослышащих детей школьного возраста. В связи с этим переосмысливаются цели, задачи и технологии обучения и воспитания глухих и слабослышащих детей школьного возраста. Начиная с XVII века и до настоящего времени, продолжают исследоваться особенности социализации детей с данными нарушениями. В научных работах таких учёных, как К.Амман, Х.Боннет, С.Гейнике, П.Д.Енько, С.А.Зыков, Дж.Кардано, Н.М.Лаговский и др., описываются различные вариации и возможности социализации ребёнка с нарушением слуха.

Социализация – это процесс социального включения индивидуума на разных возрастных этапах с учётом особенностей окружения, возрастных особенностей и воспитания. Исходя из этого, для социализации глухих и слабослышащих детей младшего школьного возраста, обуславливающейся усвоением социально значимых норм поведения, культурных норм коммуникации с людьми, нравственной и трудовой культуры, необходимо создать специальные условия, которые определяются индивидуальными особенностями общения ребёнка с окружающим миром.

Для благоприятной социализации очень важен этап детства, когда у ребенка закладываются все вышеперечисленные правила и нормы поведения. Для этого, как отмечает Чичикова Т.И., нужно сформировать такие личностные особенности как высокий уровень саморегуляции, познавательную активность, адекватную самооценку[3].

Для предотвращения затруднений в общении, дети с нарушением слуха должны активно задействоваться в культурных мероприятиях, где, работая в группе, ребенок учится отстаивать свои интересы и уважительно относиться к интересам других людей, то есть взаимодействовать с коллективом. Характерные мероприятия для детей младшего школьного возраста проводятся в ходе образовательного процесса. Педагог, исходя из индивидуальных особенностей каждого ребёнка, составляет программу, предусматривающую принцип наглядности, адекватности и системности и способствующую формированию коммуникативной способности ребёнка. Таким образом детей подготавливают к самостоятельной жизни в обществе, к развитию их личностного потенциала.

В то же время, особое значение в социализации ребенка с нарушением слуха имеют его родители. Во-первых, чтобы ребенок смог стать полноценным членом общества, родителям требуется принимать активное участие в воспитании, то есть, с раннего детства оказывать поддержку ребенку, пытаться различными способами наладить дружеские отношения с ним. В том случае, если родители не участвуют в воспитании и отказываются «принимать» нарушение в развитии ребенка и корректировать его, то постепенно ребенок закрывается, становится отчуждённым. Во-вторых, родители должны сформировать особенности общения в семье, что окажет значительное влияние на развитие коммуникативных навыков детей с нарушением слуха [2].

В исследованиях отечественного дефектолога Барабанова Р.Е. отмечено, что дети с нарушением слуха, которые росли в семье со слышащими родителями, отличаются бедностью эмоций и не стремятся к коммуникации. Это обусловлено тем, что слышащие родители не всегда могут понять своих детей, в связи с этим, часто проявляют гиперопеку, что негативно отражается на ребёнке. В случае с детьми с нарушенным слухом, которые росли в семье, где родители также обладают таким недостатком, всё наоборот – родители лучше понимают своего ребенка, его потребности [1].

Чтобы не допустить отсутствия понимания между родителями без нарушения слуха и детьми, имеющими данный недостаток, необходимо следовать рекомендациям: использовать жесты, чтобы дать словесное обозначение просьбе, желаниям и мыслям ребенка; придерживаться принципа равноправности в отношениях между всеми членами семьи и т.д.

Таким образом, проведённый анализ позволяет заключить, что в процессе социализации глухого или слабослышащего ребёнка младшего школь-



ного возраста большое значение имеет как образовательное учреждение, так и семья. Они, действуя сообща и учитывая индивидуальные особенности ребёнка, способствуют его благоприятной и корректной социализации.

### *Литература*

1. Барабанов Р.Е. Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха //Материалы IV Международной научной конференции: «Педагогика: традиции и инновации». – М: ООО «Издательство Молодой ученый», 2013. – С. 140-143.

2. Тихолаз М.И. Формирование коммуникативной компетенции как способ социализации детей с нарушением слуха//Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2021. – Т. 2. – № 13-2. – С. 568-572.

3. Чичкова Т.И. Социализация детей с нарушением слуха в современном обществе//Молодой ученый. – 2016. – № 26(130). – С. 705-708.

## **Песочная терапия как средство развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП**

*Джалаева М.Д-В., студентка 3 курса магистратуры, djalaeva.mila@mail.ru*

*Научный руководитель: Прилепко Ю.В., доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье рассматриваются основополагающие свойства песочной терапии как одного из наиболее эффективных методов развития детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом со связкой положительного эффекта песочной арт-терапии с основными проблематиками, свойствами детям с этим тяжелым заболеванием.

**Ключевые слова:** песочная терапия, эмоциональная сфера, дети старшего дошкольного возраста, детский церебральный паралич.

## **Sand therapy as a means of developing the emotional sphere in older preschool children with cerebral palsy**

*Djalaeva M. D-V., The 3rd year master's student*

*djalaeva.mila@mail.ru*

*Scientific supervisor: Y. V. Prilepko, associate Professor of the Department of defectology, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The article discusses the fundamental properties of sand therapy as one of the most effective methods for the development of preschool children with cerebral palsy with a combination of the positive effect of sand art therapy with the main problems associated with children with this serious disease.

**Key words:** sand therapy, emotional sphere, older preschool children, cerebral palsy.

К настоящему времени накоплен большой теоретический и практический материал, характеризующий психологические и клинические особенности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА), а также вопросы обучения и воспитания детей с двигательными нарушениями (М.В. Ипполитова, Э.С. Калижнюк, И.И. Маймачук, Е.М. Мастюкова, И.И. Панченко, К.А. Семенова, Н.В. Симонова и др.).

В разработку методов лечения детей с ДЦП в нашей стране огромный вклад внесла К.А. Семенова, а труды М.В. Ипполитовой обогатили наработками в создании специальной системы их воспитания и обучения [1].

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата являются особыми участниками общественной жизни, так как их полноценная жизнедеятельность, к сожалению, невозможна без посторонней помощи со стороны старших людей, без постоянной поддержки семьи и тех коллективов, непосредственными участниками которых они являются. Детский коллектив дошкольного образовательного учреждения можно рассматривать как первичную ячейку самопроявления ребенка, который уже успел накопить некоторый культурно-социальный опыт благодаря семье и близким родственникам и постепенно использует его со сверстниками не без помощи коррекционной деятельности со стороны педагога, который направляет и преобразует этот опыт в необходимом контекстно-ситуативном русле.

Отличие детей старшего дошкольного возраста от более младших сверстников заключается в наличии определенного первичного опыта коммуникации уже в самом детском коллективе и, соответственным образом, коммуникации со своими сверстниками, которые помогают преодолевать постоянные трудности такому ребенку, не воспринимать их как анклав психологических проблем, не заикливаться на них каким-либо эмоциональным образом. Это также свойственно и для детей с ДЦП, которые наиболее остро переживают все спектр эмоций, свойственных им при столкновении с какими-либо трудностями – в том числе с трудностями, кажущиеся рядовому обывателю, на первый взгляд, незначительными.

Однако дети в старшем дошкольном возрасте уже способные повышать «градус борьбы с трудностями», что дает о себе знать накопленный и постоянно накапливаемый опыт. Здесь уже стоит учитывать и некоторые трудности, возникающие у детей с аналогичным заболеванием в младшем школьном возрасте, одним из которых является спектр негативных последствий от гиперопеки взрослых [2]; более объективно – тот опыт, который уже успел накопить дошкольник при переходе к младшему школьному периоду – то есть необходимо заранее предусмотреть все трудности, способные повлиять на накопление негативного опыта в будущем.

Дети с церебральным параличом испытывают большое количество трудностей, связанных с нарушением двигательных функций – это отно-

сится к затруднениям в ходьбе, сложностям удержания равновесия в сидячем и/или стоячем положениях, манипуляции различными материальными объектами. В зависимости от степени проблематик, связанных с установленными проблемными позициями, временной и методологических характер их разрешения может по-разному варьироваться. Так или иначе, двигательные дисфункции находятся в прямой зависимости от последующего образования на этой почве проблем в психике и в построении речевых коммуникаций [4].

Детский церебральный паралич создает существенные трудности для поддержки функций и развития моторики конечностей – в частности, верхних конечностей или рук. В отдельных случаях протекания заболевания может фиксировать сохранение тоническо-рефлективных проявлений, обусловленных периодом новорожденности и определяющих дальнейшие сложности в развитии системных функций движения.

Затруднения в моторике верхних конечностей также негативным образом сказывается не только на поддержке тонуса мышечных волокон, но также появлением насильственных двигательных манипуляций в виде гиперкинезов, некорректной пространственной ориентацией конечностей и суставными контрактурами. В результате этого появляется неточность в полноценном осуществлении двигательных функций верхних конечностей.

Обозначенные трудности создают объективные предпосылки для развития эффективных методов по борьбе с ними; среди наиболее эффективных выделяется такой метод арт-терапии как песочная терапия. Стоит отметить, что появление арт-терапии на пересечении искусства, психологии и психотерапии, можно рассматривать как ответную реакцию на тенденции социума, в той или иной мере являющиеся отображения потребительского многообразия членов общества в задействования художественной деятельности в лечебных целях [3].

Песочную терапию можно выразить в виде игровой деятельности, которая ненавязчивым образом приобщает к коммуникации со сверстниками и с окружающей действительностью, выражению своих чувственно-эмоциональных качеств [5].

Песочная терапия позволяет как реализовывать творческий потенциал для ребенка; в особенности – старшего дошкольника с ДЦП, который уже желает более явным образом продемонстрировать накопленный им интеллектуальный опыт, но в виду ограниченности своей двигательной активности не может осуществить это в достаточно полной мере, так и выступать средством эмоциональной поддержки дошкольника, формой его эмоционального отвлечения от постоянной борьбы с уже установленными трудностями. Ребенок, таким образом, сам для себя способен создавать крайне необходимый для него эмоциональный баланс, нужный для получения даль-

нейшего положительного опыта от общения с окружающими его людьми и от процесса познания окружающего мира в целом Эти позиции можно в действительности называть предпосылками для дальнейшего интеллектуального самосовершенствования ребенка с нарушением двигательной активности, где он может самостоятельно и относительно независимо развивать свои познавательные и моторные навыки.

В настоящий момент существует большое количество упражнений, которыми располагает песочная терапия, поэтому в рамках песочной терапии для старших дошкольников может предлагаться следующий комплекс упражнений:

1. «Встреча с песком»: (легкие прикосновения, медленное растирание в ладонках, пересыпание из руки в руку, т.н. «песочные часы»). Этот комплекс позволяет как бы «ознакомиться с песком», осуществить тактическую адаптацию конечностей ребенку к его структуре; в то же время, это важнейший базис для наращивания дальнейшей мелко-моторной деятельности с песком.

2. «Игры с сухим песком»: (ребенок погружает руки в песок, затем его ладошки «выныривают» на поверхность и легкими движениями песчинки стряхиваются; оставляет свои отпечатки на песке: сначала каждым пальчиком поочередно, затем ладошками). Приведенные упражнения позволяют эффективным образом проработать различные манипуляции в условиях изменения пространственной ориентации верхних конечностей

3. «Игры с кинетическим и влажным песком»: (скатывание шарика, расплющивание его в лепешку, формирование «колбаски», «горки», использование пластиковых форм для получения различных объемных построек и изображений на песке) [6].

В приведенном комплексе упражнений ребенок уже может демонстрировать развитую у него «насмотренность» за объектами (их составными свойствами и качествами) и процессами, с которыми ребенок уже успел столкнуться в период своего развития. Кроме того, благодаря этому комплексу развивается «жесткость» верхних конечностей, более четко прорабатываются отдельные «мелкомоторные позиции». Непосредственная реализация всех установленных игр может выполняться как индивидуально, так и коллективно – при этом важно именно сочетание обеих форм коммуникаций (по возможности) – это позволит подготовить старшего дошкольника к периоду младшего школьного возраста, где от него уже будет требоваться более активная командная работа, активное участие в командных коммуникациях. Также допускаются дополнительные усложнения в виде усложнения форм создаваемых при песочной терапии объектов, их пространственных разновидностей; увеличение количества повторения пространственно-моторных действий и т.п.

В рамках каждого дошкольного образовательного учреждения крайне важно является поступательное накопление методологического и методического опыта в практической реализации практик в условиях песочной терапии для детей с ограниченными двигательными функциями, что в дальнейшем позволит совершенствовать работу в данном направлении как для самих педагогов организации, для которых крайне важной будет выступать преемственность профессионального опыта, так и для семей с такими детьми, получающие возможность совершенствовать приобретенные ребенком навыки.

Таким образом, песочная арт-терапия помогает старшим дошкольникам совершенствовать методы собственного саморазвития через творчество и через борьбу с эмоциональными переживаниями, в чем дополнительно ему оказывают поддержку педагоги и его семья непосредственно; рассмотренный вид арт-терапии позволяет консолидировать необходимость моторно-кинетического и познавательного – интеллектуального развития ребенка с особыми возможностями здоровья, создать практически неограниченную платформу для его коммуникации с самим собой, с окружающим миром со всеми его многообразными объектами, процессами и явлениями; со своей семьей, с педагогами и сверстниками.

### *Литература*

1. Гладышева А. В. Снятие психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом средствами песочной терапии / А. В. Гладышева // Современные проблемы дефектологии глазами студента : Материалы VII Всероссийского конкурса студенческих публикаций в рамках XII Всероссийской научно-практической конференции. В 2-х частях, Тамбов, 16 ноября 2018 года / Ответственный редактор А.А. Андреева. Том Часть I. – Тамбов: Издательский дом "Державинский", 2018. – С. 33-38.
2. Дронина Е. С. Влияние арт-терапии на эмоциональную сферу детей с нарушением опорно-двигательного аппарата младшего школьного возраста // Инновационные научные исследования. – 2021. – № 2-2(4). – С. 136-143.
3. Колчина А. Г. Использование арт-терапии в процессе реабилитации детей с двигательной патологией / А. Г. Колчина // Специальное образование и социокультурная интеграция - 2018 : Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Саратов, 25–26 мая 2018 года / под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамянова, Е.С. Пяткиной, Ю.В. Селивановой, М.Д. Коноваловой. – Саратов: Издательство "Перо", 2018. – С. 121-129.
4. Можейко А. В. Игры с песком как средство исправления нарушений мелкой моторики у дошкольников с детским церебральным параличом / А. В. Можейко, А. А. Андреева // Специальное образование : Материалы IX Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 24–25 апреля 2013 года / Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина. Том II. – Санкт-Петербург: Автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2013. – С. 228-231.

5. Савушкина Е. Н. Коррекционно-педагогическое сопровождение детей с ДЦП в условиях ДОУ / Е. Н. Савушкина // Перспективы отраслевого взаимодействия в комплексной реабилитации : Материалы II Международной научно-практической конференции, Орёл, 24–25 октября 2019 года. – Орёл: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2019. – С. 166-170.

6. Шипова О. Л. Применение пескотерапии в обогащении чувственного опыта и познавательного развития детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии / О. Л. Шипова, Г. Я. Тимофеева // Теория и практика современной педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 15 мая 2020 года. – Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. – С. 239-242.

## **Роль лечебной физической культуры для детей с детским церебральным параличом**

***Ермакова Е.А., Галашева Е.В.,***

*студенты 2 курса, бакалавриата, kuroo2002@ya.ru*

*Научный руководитель: **Соловьева О.В.**, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики СКФУ*

**Аннотация:** В статье представлены основные особенности и специфика применения лечебной физической культуры, как инструментальной реабилитации и коррекции двигательных функций у детей с детским церебральным параличом.

**Ключевые слова:** лечебная физическая культура, детский церебральный паралич (ДЦП), физические упражнения.

## **The role of therapeutic physical education for children with cerebral palsy**

***Ermakova E.A., Galasheva E.V.,***

*2nd year undergraduate students, kuroo2002@ya.ru*

*Scientific supervisor: **Solovyova O.V.**, Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy NCFU, Stavropol*

**Annotation:** The article presents the main features and specifics of the use of therapeutic physical culture as a tool for rehabilitation and correction of motor functions in children with cerebral palsy.

**Key words:** therapeutic physical culture, cerebral palsy (cerebral palsy), physical exercises.

Одним из самых распространенных на сегодняшний день заболеваний двигательной системы детей является детский церебральный паралич. У детей с данным диагнозом имеются разные трудности, связанные с адаптацией к жизни ввиду нарушений движений. Для решения этой проблемы специалисты разрабатывают разные программы и осуществ-

ляют мероприятия, направленные на помощь, имеющим данные заболевания. Одним из важнейших средств по реабилитации при детском церебральном параличе является лечебная физкультура (ЛФК). Занятия ЛФК помогают ребенку не только скорректировать или развить двигательные функции, но и укрепить собственное здоровье [1].

В связи с этим важно знать методики, в основе которых лежат упражнения и, применяя которые, будет виден результат.

Детский церебральный паралич (ДЦП)—это понятие, объединяющее группу двигательных расстройств, возникающих вследствие повреждения различных мозговых структур в перинатальном периоде. Детский церебральный паралич может включать патологические изменения мышечного тонуса, гиперкинезы, нарушения речи, шаткость походки, расстройства координации движений, частые падения, отставание ребенка в моторном и психическом развитии. Данное заболевание изучается группой специалистов, таких как Л.Н. Кравцова, Е.А. Мускаева, С.В. Чечетина и др. В своих методических рекомендациях они делают акцент на том, что АФК выступает самым эффективным средством двигательной реабилитации детей, которые страдают церебральным параличом. Анализ литературы позволяет нам изучить особенности детей, имеющих ДЦП, и влияние лечебной физкультуры на реабилитацию [1].

Специалисты отмечают, что применение физических упражнений в комплексе ЛФК имеет ряд преимуществ.

Во-первых, способствуют укреплению и развитию опорно-двигательного аппарата, стимулированию роста костных тканей, укреплению суставов и связок, усилению и укреплению силы, общего тонуса, а также эластичности мышц. Во-вторых, способствуют улучшению кровообращения, обмену веществ. В-третьих, оказывают благоприятное воздействие на центральную нервную систему; способствуют улучшению аналитико-синтетической работы ЦНС и взаимосвязанного функционирования двух сигнальных систем; способствуют улучшению работы сенсорных систем [2].

В качестве методики занятий используется упражнения на растягивания мышц для профилактики тератогенеза, снятия мышечного напряжения, расширения диапазона движения упражнения; для выработки силы, развития чувствительности мышц; тренировка чувствительности нервов для улучшения состояния нервной ткани; упражнения для укрепления антагонистических и ведущих групп мышц; расслабление, чтобы устранить судороги, напряженность и спазмы; Тренировка на сопротивление, чтобы развить мышечную силу [3].

В заключение стоит отметить, что дети с церебральным параличом нуждаются в лечебной физкультуре. Правильно подобранные упражнения смогут поспособствовать стимулированию у детей двигательной активности,

укреплению организма, восстановлению утерянных функций и развитию координационных связей. На данный момент многие врачи и дефектологи советуют лечебную физкультуру, так как она является одним из наиболее действенных способов в помощи детям, имеющим церебральный паралич.

### *Литература*

1. Молодой ученый. – 2021.– № 18 (360). – С. 380-383.
2. Славгородская С.Ю. Лечебная физическая культура (ЛФК) при диагнозе детский церебральный паралич (ДЦП) // Международная научно-техническая конференция молодых ученых БГТУ им. В.Г. Шухова, Белгород, 01- 20 мая 2019 года. – Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, 2019. – С. 4189-4192.
3. Лукша Л.В. Лечебная физкультура и антигравитационная терапия // <https://cortexmed.ru/articles/nauchno-populyarnye-stati/lechebnaya-fizkultura-i-antigravitatsionnaya-terapiya-pri-dtsp/>

## **Особенности связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью**

*Жилина Л.Е., студент 4 курса бакалавриата, jilinaliliya02@gmail.com*  
*Научный руководитель: Палиева Н.А., доктор педагогических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье рассмотрены закономерности развития связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, что является важным звеном при планировании коррекционно-образовательного процесса.

**Ключевые слова:** связная речь, умственная отсталость, младшие школьники, недоразвитие познавательной деятельности.

## **The characteristics of coherent speech in primary school children with mental retardation**

*Zhilina L.E., 4th year undergraduate student, jilinaliliya02@gmail.com*  
*Supervisor: N.A. Palieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** the article deals with the patterns of development of coherent speech in primary school children with mental retardation, which is an important link in the planning of the correctional and educational process.

**Key words:** coherent speech, mental retardation, younger pupils, underdevelopment of cognitive activity.

В настоящее время наблюдается рост численности детей с умственной отсталостью, который предъявляет требования к повышению профес-



сионального уровня педагогических работников, осведомленности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, об особенностях формирования речевого развития данной категории детей. Наиболее рациональным решением данного вопроса является изучение научно-методической литературы по данной теме, но в связи с её обширностью и многообразием при уточнении тех или иных аспектов нарушения, возникает необходимость изучения специфики речи умственно отсталых детей младшего школьного возраста в более доступном формате, позволяющем оперировать понятиями различных авторов.

В трудах Л.С.Выготского, Т.В.Ахутиной, Н.М.Жинкина, А.А.Леонтьева и многих других отечественных ученых, отмечается, что изучение связной речи может помочь охарактеризовать не только уровень речевого, но и умственного развития ребёнка. Уровень развития ребенка (речевого, умственного) является базовым звеном в проведении комплексного и систематического коррекционно-педагогического воздействия.

При поступлении в школу речевая активность умственно отсталых детей недоступна в полной мере, поэтому они редко участвуют в беседах и не выходят на контакт со взрослыми по собственной инициативе. В основном учащиеся используют вопросно-ответную форму речи, но отвечают на вопросы далеко не всегда правильно, односложно, длительное время задерживаясь на данном этапе. Поэтому переход к самостоятельному связному высказыванию становится весьма затруднительным, по длительности это явление может протекать вплоть до старших классов.

При формулировании связного речевого высказывания выделяется фрагментарность, неполнота содержания, нарушение логики изложения мысли. По сравнению с нормотипичными детьми, речь представляется недостаточно развернутой.

Вторая выраженная особенность умственно отсталых детей – нарушение лексико-грамматического строя речи. Осложнено обогащение словарного запаса. Для использования пассивного словаря необходим наводящий вопрос, тем не менее, даже в этом случае, остаются недоступными для понимания многие слова. В сравнении с пассивным словарем, активный словарь состоит из многообразия частей речи. Но употребление, например, прилагательных или союзов, значительно сокращено, в то время как наиболее преобладающими частями речи становятся существительные и обиходные глаголы.

Также по речевой деятельности умственно отсталых детей можно проследить неточность в употреблении слов. Они затрудняются в назывании предметов, не могут правильно выделить часть какого-либо предмета. Например, пальто, шубу, плащ некоторые дети называют словом пальто. Свитер, куртку, рубашку обозначают словом кофта.

Таким образом, в речи детей данной категории выделяют вербальные замены. В большинстве случаев они стараются заменить слова, близкие семантически, то есть те, которые обозначают предметы из одной группы. Вместе с тем, если перед ребёнком находятся похожие предметы в определенном количестве, то при назывании используется только одно слово. Это связано с тем, что он имеет сложности в дифференциации предметов, их различении по признакам. На основании слабости дифференцированного торможения, восприятие сходных предметов происходит проще, чем разграничение. Возникает недостаточность процесса сравнения, его неустойчивость, что влияет на последующее усвоение ребёнком учебного материала. Следовательно, первоначально лучше подлежат усвоению сходные признаки предметов, а не их отличные черты.

Часто у умственно отсталых детей младшего школьного возраста при продуцировании речевого высказывания наблюдаются аграмматизмы. А в заданиях по типу грамматических обобщений они сталкиваются с трудностями при выполнении.

Большинство умственно отсталых детей отличаются ограниченными морфологическими обобщениями, недостаточно четкими в своем понимании. Морфологический состав слова и синтаксические связи слов в предложении оказываются нарушены. Именно так и проявляется нарушение лексико-грамматическое недоразвитие в связной речи.

Анализируя особенности связной речи, выделяются нарушения следующих высокоорганизованных уровней: смыслового и языкового. В их реализации необходима высокая степень сформированности таких мыслительных операций как анализ, синтез и обобщение.

Первый оказывается нарушенным практически у всех лиц с умственной отсталостью – смысловое программирование высказывания требует большей включаемости при повышении сложности заданий. Например, составление рассказа по серии сюжетных картинок ребёнку дается легче, так как уже изначально была изложена последовательность происходящих действий, чего нет при использовании одной сюжетной картинки в качестве опоры. Мыслительные процессы умственно отсталых детей характеризуются тугоподвижностью и инертностью. Имеются сложности перехода от одной логической связи к другой, в результате дети застревают на одном образе действия. Таким образом, причинно-следственные связи не играют особой роли, рассказ строится на поверхностных впечатлениях.

В сравнении с рассказом, пересказ становится более доступным в связи с отсутствием самостоятельности при составлении сюжета. Однако в полной мере передать содержание текста они не могут: главные события значительно упрощаются. По-прежнему страдают причинно-следственные связи.

Для связной речи умственно отсталых детей характерны назывные и неполные предложения, что проявляется в отсутствии структуры: нет главных членов предложения, подлежащего и сказуемого, как по отдельности, так и вместе. Увеличение предложения по длине получается за счет перечисления событий, объединения предложений с помощью интонации и союза «и».

Имеющиеся проблемы в выстраивании высказывания являются результатом трудностей в непосредственном планировании и развёртывании речевого сообщения.

Рассматривая специфику речевого развития умственно отсталых детей, В.Г.Петрова особо акцентирует внимание на определенном ряде факторов, влияющем на протекание данного нарушения, среди которых выделила наиболее центральный, первичный. Этим фактором является недоразвитие познавательной деятельности, которое влияет на усвоение семантической стороны речи.

В результате нарушение связной речи зависит от многих факторов: сложности в выделении из образа ситуации существенных и второстепенных элементов, неправильный анализ ситуации, нарушение смыслового программирования содержания связного текста, недоразвитие способности удерживать программу, неумение разворачивать смысловую программу в виде серии предложений, связанных между собой.

Таким образом, мы можем сказать о том, что нарушение развития связной речи умственно отсталых детей повлечет за собой трудности при обучении в школе. Одной из основополагающих причин является недостаточное развитие познавательной деятельности, обедненный запас знаний об окружающем мире, отсутствие инициативности и заинтересованности ребёнка. Поэтому особенно важно, чтобы проведение коррекционно-образовательной работы с детьми соответствовало уровню развития их речи. К ним необходимо найти правильный подход, учитывающий специфику связной речи. Необходимо информировать окружающих о возможных трудностях, с которыми они могут столкнуться при обучении умственно отсталого ребёнка. Своевременное информирование окружающих будет способствовать устранению проблем наиболее корректным и эффективным способом.

### *Литература*

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 188 с.

2. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1998. – 680 с.

3. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов. – М.: Просвещение, 1970. – 160 с.

4. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.

5. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.

### **Социально-психологические аспекты, современных игровых технологий используемых в развитии речи дошкольников с ОНР**

*Зерюкаева М.С., студентка 3 курса магистратуры, zerymargo.22@ya.ru*  
Научный руководитель: **Филина Н.А.**, кандидат психол.наук, доцент РГСУ,  
г. Москва

**Аннотация:** в статье отображается необходимость правильного подхода к развитию речи дошкольников с использованием современных игровых технологий. Существуют различные виды игровых технологий, которые являются важным инструментом, для активизации и развития речи дошкольников. Игровая деятельность дает довольно большие результаты, ребенок с интересом участвует в процессе, благодаря которому происходит обогащение словарного запаса и активизируется мыслительная деятельность.

**Ключевые слова:** современные игровые технологии, используемые для развития речи, формирование правильной произносительной стороны речи, игровые приемы и методы, игра.

### **Socio-psychological aspects of modern gaming technologies used in the development of speech of preschoolers with ONR**

*Zeryukaeva M.S.,*  
*The 3rd yearmaster's student, RSSU, Moscow, zerymargo.22@ya.ru*  
*Scientific supervisor: **Filina N.A.**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Russian State University of Economics, Moscow*

**Abstract:** the article shows the need for a proper approach to the development of preschool children's speech using modern gaming technologies. There are various types of gaming technologies that are an important tool for activating and developing the speech of preschoolers. Play activity gives quite great results, the child participates with interest in the process, thanks to which the vocabulary is enriched and mental activity is activated.

**Key words:** modern gaming technologies used for speech development, formation of the correct pronunciation side of speech, gaming techniques and methods, game.

*For quoting.* Filina N.A., Zeryukaeva M.S. Socio-psychological aspects of modern gaming technologies used in the development of speech of preschoolers with ONR.

Самое важное средство общения друг с другом – это речь. Правильная речь – является главным показателем готовности ребенка к школе. Ее следует формировать в среднем дошкольном возрасте. Если в ходе формирования речи у ребенка возникают проблемы, то для повышения коррекционного эффекта в развитии речи, необходимо использовать игровые технологии. Так процесс обучения будет проходить эффективнее и интереснее.

Игра – это один из видов деятельности, направленный на восстановление и усвоение социального опыта ребенка. Игровая деятельность выполняет, как развлекательную, социальную так и коррекционную, диагностическую, межнациональную коммуникацию и социализацию. Игровые технологии в развитии речи, содержат значительную группу приемов и методов организации педагогического процесса в виде различных современных игр: сказкотерапия, синквейн, игра с мячиком су-джок, сюжетно-ролевые игры, игра-квест кейс-технологий [6].

Сказкотерапия эффективна при заучивании стихотворения. Проговаривая, текст произведения, дети моделируют сюжет при помощи эмоций, слов, мимики и жестов.

С помощью таких игр решается важная для развития речи задача развития мелкой моторики рук. Благодаря сочинительству и сказкотерапии происходит развитие речевых центров в ЦНС.

Существует еще один эффективный метод развития речи ребенка, позволяющий довольно быстро получить результат. Это технология синквейн. Создание нерифмованного стихотворения.

Синквейн – это нерифмованное пятистишие, написанное по определенным правилам. Используя эту технологию для развития речи ребенка, возможно, пополнить словарный запас, научить его находить и выделять главную мысль в большом объеме информации. Сочинение синквейна помогает развивать речь и мышление.

Технология актуальна тем, что ее:

- Можно использовать для детей разного дошкольного возраста как у детей с речевыми нарушениями, так и с детьми с нормой речевого развития;
- Использование этой технологии открывает творческие и интеллектуальные возможности ребенка;
- Используется в коррекционной работе с детьми с ОНР, совершенствуя их словарный запас;
- Обогащается словарный запас, формируется фразовая речь и мышление, дети учатся находить ассоциации.

Из этого следует, что развитие речи во время игры, дает положительный результат. Все дети с большим желанием участвуют в игровом процессе. В ходе таких занятий активизируется мыслительная деятельность, обогащается словарный запас. Ребенок учится наблюдать, выделять основную мысль, конкретизировать информацию, учится сопоставлять предметы, признаки и явления. Обогащаются накопленные знания у дошкольника [3].

Формирование познавательных-речевых навыков у детей важная задача дошкольного образования. В речи ребенка существует достаточно много проблем. Одна из них - бедный словарный запас. Дети не могут составлять рассказ по картинке, им трудно заучивать наизусть стихотворения, пересказывать рассказы.

На протяжении жизни человек должен развивать свою речь, совершенствовать ее и обогащать. Базовый уровень речевого развития закладывается в самом раннем детстве. Ребенок с рождения учится говорить на родном языке через восприятие, игру, общение с родными людьми.

Считается, что самый эффективный способ развития речи в дошкольном возрасте – это игра с использованием игровых технологий.

Игровые технологии – это комплекс педагогических приемов и методов, помогающих организовать процесс обучения через использование различных игр.

Цель таких технологий - развитие связной речи ребенка. Используя эти методы, удастся разговаривать дошкольника, активизировать его познавательную деятельность, развить психологические процессы, а также доставить удовольствие во время занятий и получить пользу [6].

Прослеживается взаимная связь между игрой и речью. С одной стороны, развитие речи активизируется в игре, а с другой стороны сама игра развивается под влиянием развития речи. Играя, ребята учатся последовательно и связно излагать ход своих мыслей и преодолевать стеснение.

С развитием игровых технологий, можно разнообразить ежедневные игры с помощью массажного мячика су-джок, который точно воздействует на всю поверхность ладоней, активизируя речевые центры мозга. Игры с такими мячиками лучше всего сопровождать речью, проговариванием стихотворений. Такие занятия лучше всего подойдут для утренней гимнастики [8].

С самого раннего возраста ребенка сопровождает игра. Драматизация развивает творческую сторону ребенка, учит четко произносить слова. Речь становится артистичной, пластичной, согласованной с мимикой и жестами. Ребенок учится звукоподражанию. Данные игры формируют интерес детей к правильному произношению слов, художественно-речевой деятельности. Данный способ самый удачный, чтобы прививать каждому будущему школьнику любовь к чтению художественной лите-

ратуры, развивать воображение и творческие способности, а еще образно мыслить и сочинять истории [9].

Главную роль в становлении речи ребенка играют сюжетно-ролевые игры. В данных играх дошкольники учатся распределять роли между собой, договариваться, а также строить сюжетную линию игры.

Дети старшего дошкольного возраста уже играют в настольные игры. В них нужно уметь согласовывать свои действия, соблюдать правила, ходить по очереди [4].

Достаточно новым направлением является игра-квест. Квест – это приключенческая игра с исследованием мира. Ключевая роль в такой игре отводится решению головоломок, задач, требующих определенных умственных усилий. Ребенок, на основе собственного опыта и интернет ресурсов, занимается поиском решения задач, разговаривает с персонажами, ищет различные предметы и подсказки. Квест – эффективное средство для развития двигательной активности. Такой вид игры мотивирует к познанию мира и исследовательской деятельности.

Существуют некоторые требования для сценариев квестов:

- Несложная задача для вовлечения игрока в процесс.
- Быстрый результат.
- Соответствие используемого материала теме игры.
- В конце игры обязательно должен быть приз.

Квесты задействуют физические, интеллектуальные способности, так же воображение и творчество. Это игра командная, в ней учатся договариваться друг с другом, распределять обязанности, действовать сообща.

Также, современный вид игровой технологии по формированию связной речи детей – это кейс- технология. Данный метод сложен. Такая технология направлена на формирование личных качеств. Решение реальной или придуманной проблемной ситуации, дети должны найти проанализировав проблему, разобравшись в ее сути. Предлагая различные решения, необходимо выбрать лучшее из них.

Кейс-технология – это интерактивная технология кратковременного обучения, которая не направлена на усвоение знаний, а также на формирование новых качеств и способностей к развитию связной речи у детей. Основная ее цель - научить анализировать различные проблемы и находить в них решение, а также формировать умение прорабатывать информацию [7].

Дошкольники, которые страдают различными речевыми расстройствами, через игровую деятельность получают всестороннее развитие личности и интеллекта. Играя вместе со сверстниками, ребенок приобретает опыт общения, учится быть коммуникативным, согласовывает с другими детьми свои действия и намерения.

Нами было проведено исследование, которое показало связь между речью ребенка и его психическим развитием.

*Актуальность исследования:* полноценное психическое развитие ребенка невозможно без нормального протекания основных процессов в сознании и подсознании. То есть, грамотная и чистая речь - это показатель полноценного психического развития ребенка. Без этого важнейшего аспекта жизнь каждого человека не может быть полноценной. Следовательно, коррекция речевого нарушения дошкольников является одной из главных и самых сложных задач. Очевидно, что основной деятельностью в этом возрасте является игра, поэтому коррекцию речевых нарушений детей с ОНР дошкольного возраста следует осуществлять посредством игровой деятельности с применением современных игровых технологий.

*Объектом данного исследования* выступила речь дошкольников с ОНР.

*Предмет исследования:* условия успешного преодоления ОНР у дошкольников.

*Гипотеза исследования:* процесс коррекции речевых нарушений у дошкольников с ОНР будет успешным, если использовать серию современных игровых технологий.

*Целью работы* выступил анализ социально-психологические аспектов, применяемых в современных игровых технологиях в развитии речи дошкольников с ОНР.

Чтобы достичь поставленную цель, мною были поставлены следующие задачи:

- изучить и проанализировать научно-методическую психолого-педагогическую и дефектологическую литературу по проблеме исследования;
- диагностировать уровни развития речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- разработать основные направления в логопедической работе по коррекции выявленных дефектов, основываясь на игровые технологии;
- проанализировать эффективность проведенной коррекционно-логопедической работы.

Исследование проводилось в Муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении «Детство» Московская область, г. Котельники. В данном учреждении осуществляется логопедическая работа по программам: «Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) и «Программа коррекционно-развивающей работы для детей с ОНР» (Н.В. Нищева и др.).



*Методика исследования.* Исследование проводилось с детьми дошкольного возраста 6 лет. Для анализа мы подобрали логопатов из речевой группы, имеющих логопедическое заключение «ОНР III уровня».

Было проведено логопедическое обследование лексической стороны речи у пятерых детей. Логопедическое обследование проходило индивидуально с каждым ребенком в утренние часы. Потому что утром детям легче идти на контакт, и пока они не утомлены. Обследование проводилось по методике Т. А. Фотековой, преломленной для старшего дошкольного возраста.

Тестовая методика диагностики устной речи детей разработана Т.А. Фотековой совместно с Л.И. Переслени. Эта методика подходит [11]:

- для диагностики (видна динамика развития речи каждого ребенка);
- во время построения речевого профиля каждого ребенка и группы в целом;
- для уточнения структуры дефекта речи и оценки тяжести нарушений;
- для формирования подгрупп на основе похожего дефекта;
- для оценки эффективности коррекционного воздействия.

Методика включает шесть серий проб, каждая из них увеличивается от простого к сложному. Для начала каждая проба оценивается по отдельности, затем высчитываются суммарно все баллы, далее из суммарных оценок за шесть серий вычисляется общий балл . [11].

Оценивая задания важно учитывать степень успешности прохождения проб с помощью четырех градаций, это дает дифференцированный результат [2]. В разных заданиях эти градации определяются правильно-стью и четкостью выполнения, характером и тяжестью допускаемых ошибок, и использованием помощи. Для оценки правильного выполнения проб была разработана бальная система.

Оценка задания ставилась по общим критериям: 1 балл –ответ верный; 0,5 балла –правильный ответ после наводящего вопроса или самокоррекция; 0,25 балла – неверно образованная форма; 0 баллов – неверный ответ или невыполнение задания вовсе.

Данная методика не требует использования наглядных средств и доступна не только логопедам, но и психологам, дефектологам и другим педагогам при условии точного соблюдения требований.

Направления обследования:

- понимание обращенной речи (импрессивная сторона речи);
- понимание инструкции, фразовая речь, восприятие вопросительных предложений;
- обобщение понятий;
- составление словоформ (название детенышей животных);
- ориентировка в профессиях и умение их называть;

- умение образовывать слова-антонимы;
- образование прилагательных от существительных;
- словарный запас глаголов.

В рамках проведенного исследования методику Т.А. Фотековой были добавлены игровые задания: сюжетно-ролевые игры «Магазин», «Почтальон» и современные игровые технологии «Назови одним словом», сказкотерапия «Цветик-семицветик», синквейн «Чья мама, чьи дети?», сюжетно-ролевые игры: «Путаница», «Из чего сделана посуда?», «Четвертый лишний».

Также для обследования были задействованы герои мультфильмов, использовались загадки, музыкальный фон и мяч су-джок.

*Результаты.* В результате нами был проведен анализ следующих компонентов речевого развития дошкольников с ОНР III уровня:

- импрессивной речи;
- понимание инструкции, фразовая речь, восприятие вопросительных предложений;
- обобщение понятий;
- составление словоформ (название детенышей животных);
- ориентировка в профессиях и умение их называть;
- умение образовывать слова-антонимы;
- образование прилагательных от существительных;
- словарный запас глаголов.

Полученные результаты исследования были обобщены и оформлены в таблицы 1-9, представленные ниже.

Таблица 1

Результаты анализа детей на понимание фразовой речи в условиях общей тематики (исследование импрессивной стороны речи)

Вопрос	Денис К.	Михаил В.	Саша Г.	Володя П.	Кира Ш.
Как тебя зовут?		1	1	1	1
Сколько тебе лет?	0,5	0,5	0,5	0,5	1
Как зовут твою маму?	1	1	1	1	1
Где ты живешь?	1	0,25	0,25	0	1
Что ты любишь из еды?	1	0,5	1	1	1
Где ты был в выходные?	0,5	0,25	0	0	1
С какой игрушкой ты любишь играть?	1	0,25	1	0,5	1
Какой у тебя любимый праздник?	1	0	1	0,25	0,5

Проведенная диагностика показала, что не некоторые дети не могут ответить на данные вопросы. Трое не смогли назвать, где они живут, многие ребята не вспомнили, где были проведены выходные. Один ребенок из всех не смог назвать любимый праздник. Практически каждому ребенку не удалось образовывать словосочетания. Они не имеют таких навыков, не могут дать полный ответов. Только Кира Ш. показала лучший результат из всех детей.

Таблица 2

Результаты опроса детей на понимание вопросительных предложений

Вопрос	Денис К.	Михаил В.	Саша Г.	Володя П.	Кира Ш..
У кого из героев длинный нос?	1	1	1		1
Кто несет ведро?	0,25	0,25	0	1	0,25
У кого самая большая синяя шляпа?	0,5	0,25	0	1	0
Кто стоит рядом с Незнашкой?	0	0	1	0,25	0,25
У кого самые большие уши?	0	0	0,25	1	0,25
Кто из героев самый хитрый?	0	0,25	0	1	1
У кого на спине горб?	0	0	0	1	0
Какой герой справа от Буратино?	0	0	0	0	0

По результатам общения с детьми и выполнения предложенных заданий, оказалось, что дети понимают обращенную к ним речь, но путаются в понятиях рядом, сзади, справа, недалеко, слева. Неправильно понимают значение этих слов. Из пяти ребят, четверо показали не лучший результат.

Таблица 3

Результаты опроса детей на понимание инструкций

Инструкция	Денис К.	Михаил В.	Саша Г.	Володя П.	Кира Ш.
Позвени в колокольчик, чтобы магазин открылся	1	1	1	1	1
Возьми зайку поставь на полку.	0	1	1	0,5	1
Дай мне большой мяч. А маленький спрячь.	1	0,25	1	1	0,25
Возьми красный карандаш и нарисуй яблоко.	0,5	0,5	0,5	0,25	1
Дай мне трактор и положи в ковш мячик.	1	0,5	1	0,5	0,25
Дай мне картинку, где изображена весна.	1	0,25	0	1	0,5

Дай мне медвежонка, а зайку положи в кроватку.	0,5	1	0	0	1
Покажи картинку «дети катаются на лыжах».	1	1	1	1	1
Покажи картинку «дети собирают малину».	1	1	1	1	1
Покажи диких животных.	0	1	0	1	0,5
Покажи домашних животных.	0	1	1	0,25	0
Найди на полочке Матроскина и посади рядом с Шариком.	1	0,5	1	0,25	1

Анализируя результаты по таблице, мы видим, что детям в процессе игры легко выполнять предложенные действия. Абсолютно все дети показали высокий результат. Они достаточно хорошо понимают обращенную к ним речь, могут выполнять инструкции, предложенные логопедом.

Таблица 4

Результаты опроса на умения составлять словоформы (назови детеныша)

Животное	Денис К.	Михаил В.	Саша Г.	Володя П.	Кира Ш..
Собака	0,25	0	1	1	1
Гусь	0,5	0,5	1	0	0
Олень	0	1	1	0	1
Рысь	0	0	0	1	1
Лиса	1	1	1	0,25	0
Белка	0,25	0	1	0	1

По результатам обследования видно, что ребятам трудно называть детенышей животных. Каждый из обследуемых детей дает 2-3 неверных ответа. Володя П. и Денис К. показали самые низкие результаты исследования. Один лишь Саша Г. дал 5 правильных ответов.

Таблица 5

Результаты опроса на умения образовывать прилагательные от существительных

Фраза	Денис К.	Михаил В.	Саша Г.	Володя П.	Кира Ш.
Чашка из стекла. Значит чашка какая?	1	1	1	1	1
Ложка из металла...	0,25	1	0	0	1
Кувшин из глины...	0,25	0	0,25	0,25	1
Табурет из дерева...	0	0,25	1	1	1
Стаканчик из пластмассы...	0	0	0	0	0,25
Блюдце из фарфора...	0	0	0	1	1

*Результаты обследования* таковы: многим детям оказалось трудно образовывать прилагательные: пластмассовый, фарфоровое, деревянный, металлическая (ложка) и т.д. У всех детей по 3-4 ошибки, а у Дениса К. вовсе один правильный ответ. Соответственно можно сделать вывод, о низком уровне умения образовывать прилагательные, о бедном словарном запасе.

Таким образом, исследование речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня показало, что работу по развитию лексического строя необходимо увеличивать с помощью современных игровых технологий и за счет систематизации занятий. Это сможет повлиять на качество речи ребенка и ее развитию. С помощью применяемых игр и игровых технологий в ходе занятия преодолеваются трудности, которые появляются при коррекции речевых нарушений у детей.

*Обсуждение.* Под термином «общее недоразвитие речи» в научных кругах подразумевается «ряд сложных речевых нарушений, при которых у детей с нормальным слухом и интеллектом нарушается формирование всех компонентов речевой системы языка. При общем недоразвитии речи наблюдается незрелость всех языковых систем - фонематической, лексической, грамматической (правила словообразования и словоизменения, правила соединения слов в предложениях). Также для общего недоразвития речи характерны определенные индивидуальные особенности детей» [11].

Следует отметить, что у разных дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, данная патология может проявляться в несколько различных вариациях. Если же ребенок страдает осложненной разновидностью данного недуга, кроме описанных выше факторов, у него дополнительно происходит нарушение слоговой структуры слова [4].

В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра. С ее помощью малыш учится воспринимать мир, высказывать собственное отношение к происходящим событиям. Таким образом, игра является формой социализации ребёнка, способствующей ориентировке ребёнка в социальных и межличностных отношениях. Ребенок еще недостаточно сформирован психологически, чтобы заниматься какой-либо серьезной и целенаправленной деятельностью самостоятельно [13].

Формат игры для ребенка, служит средством гармоничного и всестороннего развития личности, тем более игра очень эмоциональна и помогает развивать речь. [17].

Увлекательный сюжет в виде игры вызывает у каждого ребенка огромное количество положительных эмоций, заставляет их активно использовать полученные умения и навыки, которые необходимы для проявления личностных качеств и физических способностей.

Во время игры важны сочетания двух факторов:

– во-первых, дошкольники получают эстетическое и моральное удовольствие от игры, у них расширяется кругозор знаний об окружающей среде;

– во-вторых, дети развиваются не только физически, но и психологически.

Таким образом, современные игровые технологии представляют эффективный метод для развития всех компонентов личности дошкольника – в том числе, его речи.

*Заключение.* На сегодняшний день около 60 % школьников приходят в первый класс с нарушением речи, письма и чтения. Раньше таких детей было 20-25%. Показатели выросли, потому что значительная часть детей не получает помощь вовремя, в дошкольный период. В результате, количество детей с нарушением письма и чтения значительно увеличивается. Кроме того, количество дошкольников с нарушением речи обусловлено рядом неблагоприятных факторов: нарушения в процессе внутриутробного развития или во время родов, генетическая предрасположенность, заболевания первого года жизни, ограничение социальных контактов с родителями, их низкой грамотностью. Однако, устранить или значительно уменьшить речевые нарушения ребенка возможно благодаря ранней диагностике, своевременной помощи специалистов и заинтересованности родителей.

Если систематизировать коррекционные мероприятия, которые основаны на игровой деятельности, то и речь ребенка будет эффективно развиваться. Использование в работе с детьми современных игровых технологий, дают возможность учить детей без принуждения, весело и интересно. Игра способна организовать деятельность ребенка. Он получает новую информацию, происходит активация мыслительных процессов, стимулируется внимание и речь. Игра может быть применена в самых разных вариациях, обновляя речевой материал и включая в нее задания дидактического и разноуровневого характера.

Сейчас специалисты чаще стали использовать инновационные технологии в развитии речи ребенка. Данная деятельность приносит ощутимый, видимый результат. На смену пальчиковым играм и артикуляционной гимнастике приходит множество технологий и методов, которые позволяют активизировать познавательную деятельность. Современными эффективными методами являются синквейн, кейс-технология, мнемотехника, интерактивные игры, игра-квест, су-джок и многое другое.

Значение игр в жизни дошкольника имеет большое значение: они являются, как средством, так и методом воспитания ребенка. Во время игр решаются важнейшие задачи, такие как: воспитательные, образовательные и оздоровительные. Любая активность, обусловленная содержанием игры, будь то, эмоциональная или физическая, всегда приводит к положительному результату, да еще и усиливает все физические процессы.

Следовательно, игры являются действенным средством разностороннего развития личности в дошкольном возрасте – в том числе, и речевого развития.

## *Литература*

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов / Е. Ф. Архипова. - М. : АСТ : Астрель, 2017 - 224 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. - М. : Просвещение, 2015. - 352 с.
3. Гаврилушкина, О. П. Проблемы коммуникативного поведения дошкольников / О. П. Гаврилушкина // Ребёнок в детском саду. - 2016. - № 1. - С.19-20.
4. Гайдукевич, С. Е. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно - развивающего обучения и реабилитации: учеб. метод. пособие / С. Е. Гайдукевич, М. Вентланд, Т. В. Горудко. - Минск: БГПУ, 2016. - 276 с.
5. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. - СПб. Детство -Пресс, 2017. 472 с.
6. Губанова, Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. Для занятий с детьми 2-7 лет / Н.Ф. Губанова. - М.Мозаика-Синтез, 2016. - 128 с.
7. Гладышева, Н.Н. Игровой раздаточный материал для образовательной деятельности с детьми. Старшая группа. Демонстрационные карты. ФГОС ДО / Н.Н. Гладышева. - М.: Учитель, 2018. - 407 с.
8. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. - СПб. : Питер, 2013. - 464 с.
9. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. - М. : Директ Медиа, 2018. 1104 с.
10. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. - М.: Книго-Мир, 2011. - 320 с.
11. Кириллова Е. В. Логопедическая работа с «безречевыми» детьми: учеб. метод. пособие / Е. В. Кириллова. - СПб. : Союз, 2018. - 64 с.
12. Короткова, А. В. Особенности формирования лексико- грамматического строения речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / А. В. Короткова, Е. Н. Дроздова // Логопед. - №1. - 2014. - С. 26.
13. Куликовская, Т. А. Лучшие логопедические игры и упражнения для развития речи: пособие для родителей и педагогов / Т. А. Куликовская. – М.: АСТ: Астрель, 2009. - 94 с.
14. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. М. Ленанд, 2014. - 256 с.-.
15. Леонтьев, А.- А.-. Язык, речь, речевая деятельность / А.-. А.-. Леонтьев. - М. Просвещение, 2015. - 221 с.
16. Матвеева, О. В. Альтернативная коммуникация: из практики работы / О. В. Матвеева// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2015. - № 7. - С. 42-47.
17. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С. А. Миронова. - М.: Сфера, 2017. - С. 192.
18. Нищева, Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в старшей группе детского сада для детей с ОНР / Н. В. Нищева. - СПб.: Детство-Пресс, 2017. - 704 с.
19. Нищева, Н. В. Организация коррекционно - развивающей работы в старшей логопедической группе детского сада/ Н. В. Нищева - СПб.: Детство-Пресс, 2014. 120 с.

20. Сазонова, С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи (Комплексный подход): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Н. Сазонова. - М.: Академия, 2013. - 144 с

## **Развитие коммуникативной деятельности у детей раннего возраста с церебральным параличом**

***Иванова Н.Н.**, студентка 1 курса магистратуры, na7alya.iv@yandex.ru  
Научный руководитель: **Козловская Г.Ю.**, канд. психол. наук, доцент кафедры  
коррекционной психологии и педагогики СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** Проблема помощи детям с ограниченными возможностями здоровья актуальна на данный момент и всегда будет значимой. Детям с ограниченными возможностями здоровья необходимы специальные условия обучения и образования, а так же индивидуальный подход к их проблемам. Также индивидуальный подход необходим в работе с детьми с церебральным параличом. У них наблюдаются глобальные проблемы коммуникативной деятельности, над которыми необходимо начинать работать с раннего возраста, что бы результат был наиболее качественным и эффективным.

**Ключевые слова:** дети раннего возраста, коммуникативная деятельность, церебральный паралич, ограниченные возможности.

## **Development of communicative activities in infants with cerebral palsy**

***Ivanova N.N.**, 1st year graduate student, na7alya.iv@yandex.ru  
Scientific supervisor: **Kozlovskaya G.Yu.**, Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy  
of the Federal State Educational Institution, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The problem of helping children with disabilities is relevant at the moment and will always be significant. Children with disabilities need special learning and education conditions, as well as an individual approach to their problems. Also, an individual approach is necessary in working with children with cerebral palsy. They have global problems of communicative activity, on which it is necessary to start working from an early age, so that the result would be the most qualitative and effective.

**Key words:** young children, communicative activity, cerebral palsy, limited opportunities.

Проблема помощи детям с ограниченными возможностями здоровья была и будет значимой для всего общества. Государство всячески помогает инвалидам и делает все более доступным их развитие и жизнь в нашем мире. В современном обществе остро встала проблема толерантности, необходимо воспитывать гуманные отношения между всеми людьми. Отношение социума к потребностям семьи, усовершенствование



процессов гуманизации и индивидуализации в специальном образовании, его направленность на максимальную социализацию и интеграцию детей с нарушениями в развитии, актуализирует вопросы своевременного оказания эффективной специализированной образовательной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Педагоги, которые работают с детьми, имеющими отклонения в развитии, обязаны владеть специальными приемами и способами обучения. Они не только должны быть компетентны в этой области, но и уметь относиться к детям с любовью, верой в их возможности, терпением.

Наиболее трудно работать с маленькими детьми, страдающими церебральным параличом. Детский церебральный паралич – это понятие, объединяющее группу двигательных расстройств, возникающих вследствие поражения различных мозговых структур в перинатальном периоде. Факторы воздействия делятся на две группы: факторы неблагоприятного воздействия на плод внутриутробно (родовые травмы, внутриутробные инфекции, инфекционные заболевания перенесенные матерью во время беременности, экология, интоксикация плода и токсикозы беременности, асфиксии, физические травмы, ушибы плода, психические травмы, некоторые лекарственные препараты; вторая группа это факторы неблагоприятно воздействующие на ребенка: длительные лихорадки, внутричерепные кровоизлияния, ушибы головы, травмы, паралич, перенесены в детстве тяжелые болезни менингит, инфекционные заболевания и другие.

Есть определенная специфика в работе с такими детьми. У них наблюдается отставание в развитии речевого общения, что часто является следствием нарушений речевой моторики. К этим нарушениям относятся ограничения подвижности мышц языка и губ, гиперкинезы, которые затрудняют воспроизведение звуков, расстройства дыхания и голосообразования. У многих детей с церебральным параличом рот полуоткрыт, присутствует саливация, наблюдаются трудности при жевании, кусании, глотании, питье из чашки и т. п.

Воспроизведение речи становится наиболее сложным за счет общих двигательных расстройств. Так, при ярко выраженных гиперкинезах в конечностях обостряются судорожные движения в мышцах лица и языка, голосового и дыхательного аппарата. А при общем повышении мышечного тонуса возникает и напряжение мышц речевого аппарата.

Характерные особенности имеет стимуляция речевого развития у детей раннего возраста с церебральным параличом. Первостепенно она тесно взаимосвязана с развитием предметной и игровой деятельности. Ребенка учат умению манипулировать предметами и игрушками, поскольку овладение действиями стимулирует и предвещает усвоение значений слов. При проведении этих занятий особенно важен учет двига-

тельных возможностей ребенка. Перед проведением игр-занятий ребенок должен пройти ряд мероприятий: массаж, артикуляционная и дыхательная гимнастика, упражнения на активизацию внимания, восприятие и произнесение доступных ему звуков, звукосочетаний или простых слов. Массаж и артикуляционная гимнастика зависят от характера поражения артикуляционной моторики. По особенностям их проведения родителям следует получить консультацию у детского невропатолога или логопеда.

У детей с ДЦП функция общения развивается неравномерно, в отличие от здоровых детей. Наиболее развитыми при ДЦП оказываются мотивы, формы и потребности общения. Последнее место занимают средства общения. Нарушение артикуляции и координации движений неблагоприятно отражается на процессе общения со взрослым. Также отрицательно сказывается на общении неспособность выразить собственное эмоциональное состояние [К. Стока, 2001].

Дети с ДЦП дошкольного возраста ведут себя пассивно и не проявляют особого желания к сотрудничеству со взрослым. Они не стремятся по собственной инициативе к общению, но при настойчивом побуждении и поддержке устанавливают контакты. При обращении к ним взрослого дети обмениваются впечатлениями и периодически ищут поддержки и внимания взрослого. Экспрессивно-мимической речью, в отличие от здоровых детей пользуются крайне редко, чаще употребляют жесты.

Детям, страдающим детским церебральным параличом, требуются стимуляция взрослого, для того, чтобы поучаствовать в процессе общения. В основном дети изолированно играют с игрушками и крайне редко появляется желание действовать совместно со взрослым или подражать его действиям. Внимание детей зачастую приковано к новым предметам, игрушкам нежелая чем к взрослым. Им не интересно вступать в контакт с окружающими.

Экспрессивно-мимические средства общения, оживленный взгляд, двигательные спонтанные реакции появляются не сразу и являются кратковременными, монотонными и маловыразительными. В процессе общения дети с ДЦП предпочитают использовать жесты, сопровождают их резкой мимикой и гримасами подчеркнуто восклицательного характера, выражая, таким образом, свои эмоции (например, вместо слова «дай» дети используют гримасы, как бы разговаривая сами с собой). Установление контакта со взрослым происходит только при его инициативе и поддержке. Слабо проявляется эмоциональное состояние или желание поделиться впечатлениями.

Таким образом, у детей с ДЦП в возрасте первых трех-четырех лет формируются те же мотивы и формы общения, что и у здоровых детей. Однако потребность в общении выражена менее интенсивно. Поскольку больные дети почти всегда окружены гиперопекой со стороны взрослых, также

они и сами не заинтересованы в коммуникации да и в целом у них слабо развита познавательная активность. Отставание в развитии средств общения связано также с малой коммуникативной активностью ребенка с ДЦП и с недостаточным развитием функций, включающих моторные компоненты.

### *Литература*

1. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. — М.: Просвещение, 1992. — 95 с.
2. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология. Учебно-методический комплекс.-2-е изд. — М., 2010. — 376 с.
3. Стока К. Психологические механизмы формирования артикуляции у детей раннего возраста, страдающих детским церебральным параличом. — Спб., 2001.

## **Формирование звукопроизводительной стороны речи у детей дошкольного возраста с дислалией**

*Ильясова Д.Ш., Сергеева О.С.,  
студенты 2 курса бакалавриата, oksana.sergeeva.0303@mail.ru  
Научный руководитель: Соловьёва О.В., профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики,  
СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности процесса формирования звукопроизводительной стороны речи у детей дошкольного возраста с дислалией.

**Ключевые слова:** дислалия, нарушения речи, речевой аппарат, звукопроизношение, дефект.

## **Formation of the sound-producing side of speech in preschool children with dyslalia**

*Ilyasova D.Sh., Sergeeva O.S., 2nd year undergraduate students  
oksana.sergeeva.0303@mail.ru  
Scientific supervisor: Solovieva O.V., Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy,  
NCFU, Stavropol*

**Abstract:** This article discusses the features of the process of formation of the sound-producing side of speech in preschool children with dyslalia.

**Key words:** dyslalia, speech disorders, speech apparatus, sound pronunciation, defect.

В настоящее время все большую актуальность приобретает проблема речевого развития у детей дошкольного возраста. Статистические данные (ВОЗ, Росстат и др.) свидетельствуют о том, что количество детей с нарушениями речи увеличивается (в целом 58% и продолжает расти). Коррекция языковых недостатков – первый и необходимый шаг в языковой культуре. Одним из часто встречаемых языковых недостатков является дислалия, которая проявляется в нарушениях звукопроизношения и фонетико-фонематической стороны речи. Причиной данного нарушения могут стать дефекты в анатомии артикуляционного аппарата или неблагоприятные условия развития ребенка.

Дислалия – это нарушения звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Дислалия встречается примерно у 25-30% дошкольников. Изучением проблемы нарушений звукопроизношения занимались такие учёные как О.В. Правдина, Р.И. Мартынова, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, М.А. Александровская и другие. Несмотря на широкую изученность, эта тема по-прежнему занимает важное место в современной логопедии. Также актуальным является вопрос о методике развития правильной речи у детей становится всё более актуальным.

Произносительная сторона, как и вся речь, формируется у ребенка в процессе коммуникации, поэтому ограничение речевого общения приводит к тому, что произношение формируется с задержками [1]. Нарушение звукопроизносительной стороны речи – это дефект, приводящий дошкольника к тому, что он не способен безошибочно воспринять на слух звуки речи, схожие по звучанию или по артикуляции. Зачастую, дети, с данным дефектом, искажают в речи в том числе и звуки, которые по отдельности произносят верно. Это связано с тем, что нарушение фонематического слуха оказывает негативное воздействие на формирование звукопроизносительной стороны речи, в следствие чего, неверно услышанная речь порождает искаженное произнесение слов. Его активный и пассивный словарь не пополняется теми словами, в состав которых входят трудноразличимые звуки. В дальнейшем это приводит к тому, что лексический аспект речи остается недоразвитым и количество слов не достигает возрастных норм.

Дети с нарушением звукопроизносительной стороной речи сталкиваются с затруднением при обучении чтению, также недостаточно обладают звуковым анализом слов, допускают грубые ошибки письма (пропуски, перестановки, замены букв). Это является причиной их неуспеваемости в школе.

Искаженное произношение у детей до 4-5 лет можно считать нормальным, в этом случае его называют возрастной или физиологической дислалией. Но уже после 5 лет такое нарушение звукопроизношения счи-

тается патологией. Именно в этом возрасте следует начинать логопедическую работу по устранению дислалии.

Логопедическая работа при дислалии включает три этапа: подготовительный, этап формирования первичных произносительных умений и навыков, этап формирования коммуникативных умений и навыков.

В современных логопедических исследованиях, исходя из психолингвистических положений автора, нарушения, наблюдаемые при дислалии, делятся на две категории. Первая категория: фонологические нарушения – замены и смещения звуков (Ф.Ф. Рау), или фонематические нарушения – дефекты, при которых нарушена система языка (Р.Е. Левина). Искажения звуков квалифицируются Ф.Ф. Рау как фонетические, дефекты при которых нарушена произносительная норма речи [2].

Таким образом, звукопроизнесение составляет основу речевого процесса и представляет собой немаловажную сторону речи. Процесс правильного развития произношения у ребенка считается значительно трудным, поэтому формирование произносительной стороны речи, развитие умения содержательно и логично строить высказывание являются одной из главных задач речевого развития дошкольников. Именно в связной речи реализуется основная коммуникативная функция языка и речи. Только специальное речевое воспитание приводит ребенка к овладению связной речью. Нарушения в произношении звуков никак не устраняются сами по себе, однако преодолеваются при грамотно выстроенной коррекционной работе по их исправлению.

### *Литература*

1. Богомолова А. И. Коррекция нарушений слоговой структуры слова у дошкольников. – М.: Феникс, 2008. – 69 с.
2. Волкова Л.С. Хрестоматия по логопедии. – М.: ИЦ «Владос», 2007. – 120 с.

### **Содержание работы по формированию пространственных представлений у старших дошкольников с нарушением зрения в условиях инклюзивного образования**

*Кабушко А.Ю., доцент, СГПИ, г. Ставрополь, ann\_k77@mail.ru*

*Алексеева М.Н., старший преподаватель, СГПИ, г. Ставрополь, Alekseeva-83@mail.ru*

*Катилевская Ю.А., доцент кафедры, СГПИ, г. Ставрополь, za\_yulia@mail.ru*

**Аннотация:** Статья посвящена актуальной проблеме современного образования – содержанию коррекционной работы с дошкольниками с нарушениями зрения при реализации инклюзивной формы обучения. В статье рассмотрены особенности построения инклюзивной образователь-

ной среды для детей с нарушениями зрения, представлены условия и содержательные аспекты работы по формированию пространственных представлений у дошкольников с нарушением зрения.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дошкольники с нарушениями зрения, пространственные представления.

### **The content of the work on the formation of spatial representations in older preschoolers with visual impairment in conditions of inclusive education**

*Kabushko A.Yu., Associate Professor, SSPI, Stavropol, ann\_k77@mail.ru*

*Alekseeva M.N., senior lecturer, SSPI, Stavropol, Alekseeva-83@mail.ru*

*Katilevskaya Yu.A., Associate Professor, SSPI, Stavropol, za\_yulia@mail.ru*

**Abstract:** The article is devoted to the actual problem of modern education - the content of correctional work with preschoolers with visual impairments in the implementation of an inclusive form of education. The article discusses the features of building an inclusive educational environment for children with visual impairments, presents the conditions and content aspects of the work on the formation of superficial ideas in preschoolers with visual impairments.

**Key words:** inclusive education, preschool children with visual impairments, spatial representations.

На сегодняшний день по разным причинам значительно увеличилось количество детей с особыми образовательными потребностями. Широко обсуждается вопрос об инклюзивном обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, однако проблемы такого обучения детей с нарушениями зрения освещаются недостаточно.

Образовательный процесс детского сада предусматривает как уход за детьми и заботу о них, так и процессы воспитания, обучения, формирования важных жизненных навыков, развития личности и способностей, коррекции дефицитов в развитии. Включение детей с особенностями развития в образовательный процесс ДОУ изменяет, прежде всего, установки взрослых.

В содержании дошкольного образования подчеркивает важность учета индивидуальных потребностей ребенка, связанных с его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, и создания особых условий для получения им образования. В связи с этим возникает необходимость изучения механизмов и условий социальной и образовательной интеграции детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников в условиях дошкольной образовательной организации [2].

Проблемы и особенности включения дошкольников с нарушением зрения в условия инклюзивного образования, содержательные аспекты

обучения особых детей и различные формы их интеграции в образовательные учреждения, проблемы реформирования системы дошкольного воспитания и обучения в части инклюзии нашли отражение в исследованиях С.Н. Сорокумовой, Н.Н. Малофеева, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицыной и др. Авторы отмечают, что для многих детей с нарушением зрения характерны несформированность адекватных способов усвоения общественного опыта, потребность в общении с взрослыми и сверстниками, недостаточность знаний и представлений об окружающем мире, нарушение процессов социализации, несвоевременное формирование предпосылок к овладению предметной, игровой, продуктивной, учебной деятельностью.

Инклюзивное обучение - процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [1].

В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого ребенка и, следовательно, воспитание и обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребёнка.

Инклюзия в дошкольном возрасте позволит воспитать поколение с подлинно гуманным отношением к другим людям, имеющим недостатки.

Меняется педагогика в целом, она становится включающей (инклюзивной). В создание новых форм и способов взаимодействия детей и взрослых включаются все участники образовательного процесса (педагоги, родители, дети, администрация), поскольку инклюзивное образование требует постоянного творческого вклада от каждого.

При принятии решения о реализации инклюзивной практики в общеобразовательном дошкольном учреждении должны быть учтены следующие условия:

- наличие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), родители которых готовы привести их в этот детский сад;
- психологическая готовность руководителя и коллектива (либо части его) к инклюзии, включающая в себя знакомство с основными ценностями, целями и методиками организации инклюзивной практики и согласие с ними;
- наличие необходимых специалистов (дефектологов, психологов, логопедов, тьюторов);
- наличие специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, при необходимости, безбарьерной среды;
- возможность повышения квалификации педагогов [1].

В специализированных образовательных учреждениях дети с нарушением зрения проходят обучение по программам, опирающимся на коррекцию ведущего дефекта. Детям так же оказывается необходимая помощь специалистами, предусмотренными штатным расписанием учреждения. Если ребенок обучается в инклюзивной группе, то основной задачей педагогов «является адаптивное образование образовательных программ для решения задач разноуровневого обучения для всех детей и создание условий для их реализации. Это, безусловно, усложняет работу педагогов, но вместе с тем удовлетворяет желание родителей и детей в получении равного для всех учащихся образования. Именно этим и характеризуется инклюзивный образовательный процесс, когда учащиеся с особыми образовательными потребностями на равных обучаются и воспитываются, дополнительно получая постоянную коррекционную помощь».

К сожалению, общеобразовательные учреждения не всегда укомплектованы специалистами, помощь которых необходима ребенку с ОВЗ.

Старший дошкольный возраст - это важнейший период формирования жизненного ресурса ребенка, этап становления его социальности. Особенно значим этот период жизни для детей с нарушением зрения. И от того, кто и как будет сопровождать ребенка на пути преодоления трудностей овладения программными знаниями, зависит успешность адаптации и интеграции ребенка в обществе.

Периодом освоения предметно-практического ориентирования и словесной системы отсчета по основным направлениям пространства является дошкольный возраст. Однако пространственные представления характеризуются высокой степенью абстрактности, и их усвоение вызывает у дошкольников определенные трудности. Наиболее успешно освоение детьми ориентировки в окружающем пространстве осуществляется при интеграции всех направлений воспитательного влияния на формирующуюся детскую личность [4].

Нарушение зрения, возникающее в раннем возрасте, отрицательно влияет на процесс формирования пространственной ориентации у детей. Слабовидящие пользуются зрением как основным средством восприятия. Познание ими окружающего мира, формирование и развитие всех видов деятельности протекает в условиях нарушенного зрения и строится на суженной наглядной и действенной основе. Острота зрения является ведущим фактором в восприятии объектов окружающей действительности.

Имеющиеся особенности овладения пространственными категориями обуславливают существующие трудности усвоения программы воспитания в детском саду.

Работа с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением зрительной функции строится с учетом принципа интеграции образователь-



ных областей и в соответствии с возрастными особенностями и их возможностями. Только в этом случае возможно создание у детей целостного обобщенного образа осваиваемого пространства [3].

При формировании пространственных представлений у таких детей необходимо создавать условия для развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения и развивать потребность в самостоятельном поиске ответов на возникающие вопросы.

Нужно формировать умение сравнивать, соотносить пространственные направления собственного тела и стоящего напротив ребенка.

Развивать умение последовательно выделять, словесно обозначать и воспроизводить взаимное расположение игрушек, геометрических фигур, предметов в микропространстве по отношению друг к другу, располагать предметы в названных направлениях микропространства (сверху-вниз и снизу-вверх, справа налево и слева направо, в правом верхнем углу и в левом нижнем углу... и т.д.). Важно развивать навыки микроориентировки на поверхности листа бумаги, фланелеграфа, стола. Моделировать пространственные отношения (кукольная комната, шкаф с игрушками и т.д.), развивать навыки микроориентировки.

Развивать умение различать пространственные признаки предметов и пространственное отношение между ними и контролировать свои действия с помощью зрения и осязания.

Формировать умение располагать предметы в реальном пространстве по схеме, моделировать простейшие пространственные отношения из кубиков, строительного материала.

Упражнять в составлении простейших схем пути в направлениях из группы в раздевалку, до кабинета врача, до музыкального зала и т.д. Передвигаться в пространстве, ориентируясь по схеме пути [3].

Формирование этих представлений – один из важнейших компонентов в содержании работы при подготовке детей к школе.

Содержание работы формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении должно включать в себя обучение таких детей предметно-практическим действиям в пространстве, словесным обозначениям осваиваемых пространственных признаков, получению информации об окружающем пространстве с использованием всех анализаторов.

Для осуществления работы по формированию пространственных представлений у слабовидящих дошкольников необходимо реализовать специальные условия обучения:

- обеспечение повышенного уровня освещенности помещения в соответствии с действующими нормативами (не менее 500 люкс);

- применение игрового и дидактического материалов, отвечающих определенным требованиям, обусловленным своеобразием зрительного восприятия слабовидящих дошкольников: игрушки должны быть крупными, яркими, передающими характерные признаки реальных предметов; картинки и схемы с четким контуром изображений, без лишних деталей, доступные восприятию детей;

- выявление и учет педагогом имеющихся у детей навыков ориентировки и представлений о пространстве, на основе которых могут быть выполнены данные им задания.

Важным условием обучения дошкольников, страдающих зрительными нарушениями, является учет их возрастных особенностей, состояние их зрительных функций, уровень сформированности представлений и практических навыков ориентирования в пространстве.

Принципиальное значение имеют специально организованные, систематические, практические действия детей с различными пространственными признаками и свойствами объектов, решение задач на пространственную ориентировку: определение местоположения, взаимосвязи, отношений и т.д.

В детском саду для детей с нарушением зрительной функции содержание программы по развитию пространственных представлений носит несколько односторонний характер, так как специально выделено только в разделе развития элементарных математических представлений, что недостаточно для обучения детей с нарушениями зрения. Отмечено, что в ней через различные виды детской деятельности планируется формирование пространственной ориентировки. На наш взгляд, необходимо использовать все виды занятий: изобразительную деятельность, ознакомление с окружающим, физическую культуру для систематического упражнения дошкольников в выделение различных пространственных категорий.

В работе со слабовидящими дошкольниками по формированию пространственных представлений важно выделить направления, по которым будет осуществляться коррекция и развитие пространственных представлений:

– **образовательная деятельность** – формирование знаний детей о пространственных представлениях (в во всех образовательных областях согласно ФГОС ДО: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие»);

– **совместная деятельность взрослого и ребенка** – когда ребёнок освоит программный материал, сформированный опыт деятельности у него закрепляется и совершенствуется в различных совместных играх и упражнениях. Эффективность развития пространственных представлений

в этом случае в первую очередь достигается тем, что деятельность ребенка стимулируется его желанием принять участие в игре.

Формированию и развитию пространственных представлений в самостоятельной деятельности способствует использование разнообразных видов развивающих игр и игровых упражнений: игры-путешествия, игры-загадки, игры-поручения, словесные, игры с дидактическими игрушками.

**Образовательная область «Познавательное развитие»** включает в себя раздел познавательно-исследовательской деятельности, который способствует формированию пространственных представлений через специальные упражнения на ориентировку в пространстве, имеющих важное значение для познавательной деятельности для детей с нарушениями зрения [4].

Развитие пространственных представлений влияет на все виды деятельности: улучшает физические качества, художественные эстетические навыки, зрительное восприятие, развивает память, внимание. Все это способствует гармоничному развитию детей дошкольного возраста. Наша задача состоит в том, чтобы на первоначальном этапе научить ребенка не бояться окружающего мира, жить с ним в гармонии, находить точки соприкосновения, даже если это сделать не традиционно, как это делают все люди.

Таким образом, работа по формированию пространственных представлений строится с учетом возрастных особенностей ребенка, его потенциальных возможностей, предшествующего обучения и воспитания, и, конечно состояние их зрительных функций, уровень сформированности представлений и практических навыков ориентирования в пространстве.

Содержание работы по формированию пространственных представлений в инклюзивном образовательном учреждении строится на выявлении индивидуальных положительных особенностей каждого ребенка, намечается возможная ближайшая зона и перспектива совершенствования приобретенных им навыков и умений и максимально расширяет его функциональные возможности.

### *Литература*

1. Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа». - М., 2010.
2. Бутузов И.Т. Инклюзивное образование. Выпуск 1. - М.: Центр «Школьная книга», 2010.
3. Нагаева Т.И. Нарушение зрения у дошкольников. Развитие пространственной ориентировки. - Ростов - на- Дону: Феникс, 2010.
4. Шипицина Л.М. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением: Методическое пособие. – СПб. Образование, 1995.

## **Социокультурная деятельность как элемент инклюзивного образования в вузе**

*Ельникова Г. А., д-р социол. наук, профессор кафедры социальной работы  
Белгородского государственного исследовательского университета,  
elnikova.galina@gmail.com*

*Веретенникова О. М., аспирант направления «социология культуры» Белго-  
родского государственного исследовательского университета,  
zen.olga2013@yandex.ru*

**Аннотация:** В статье рассматривается роль социокультурной деятельности как механизма социализации студентов с инвалидностью. Анализируется значимость мер по вовлечению студентов с инвалидностью во внеучебную – социальную жизнь

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инвалидность, социализация, стереотипы восприятие, социокультурная деятельность, адаптация, доступность.

### **Socio-cultural activity as an element of inclusive education at the university**

*Yelnikova G.A., Doctor of Sociology, Professor of the Department of Social Work of  
Belgorod State Research University*

*Veretennikova O. M., Postgraduate student in the Sociology of Culture at Belgorod  
State Research University*

**Abstract:** The article examines the role of socio-cultural activity as a mechanism of socialization of students with disabilities. The importance of measures to involve students with disabilities in extracurricular and social life is analyzed

**Key words:** inclusive education, disability, socialization, stereotypes perception, socio-cultural activity, adaptation, accessibility.

Образование информационного общества нацелено не только на получение и освоение принципиально новых актуальных знаний, но и на социальный и психологический комфорт личности и ее рациональное развитие. Вследствие этого, на международном уровне все более активно обсуждается проблема гуманизации и толерантности общества. Одной из сторон этой проблемы является адаптация лиц с инвалидностью к социальной инфраструктуре. Часто физические, психические и коммуникативные способности и особенности человека могут являться барьерами их личностного и профессионального становления. В 2006 г. была принята Конвенция «О правах инвалидов», закрепившая основные права и свободы личности по отношению к людям с инвалидностью. Российская Федерация подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов» в 2008 г. и ратифицировала ее в 2012 г.

Данные документы стали правовой основой социальной политики государств, нацеленной на реальное обеспечение прав инвалидов, на ликвидацию

их социально-групповой замкнутости и дезадаптации. В реализации этой политики одной из самых значимых мест занимает инклюзивное образование, которое уже в течение последних десяти лет функционирует в России.

Однако инклюзивное образование в России сталкивается, с одной стороны, с большим количеством еще нерешенных социокультурных организационных и технических проблем; с другой стороны, согласно официальным данным, число детей с инвалидностью в последние годы растет. Это актуализирует вопросы развития инклюзивного образования в России.

Социокультурные аспекты дальнейшего развития инклюзии в системе образования встречаются с определенными трудностями, связанными со стереотипизацией и многовековой ментальной традицией в отношении к лицам с инвалидностью, заложенной и еще полностью не преодоленной со времен Древней Руси.

Существующие в социуме шаблоны отношения к лицам с инвалидностью, как к неспособным к самостоятельному полноценному существованию и успешному удовлетворению социальных, экономических и профессиональных потребностей, свойственных здоровому – «нормальному» человеку, определенным образом, могут сдерживать развитие инклюзивного образования. Однако преодолеть это призвана новая парадигма отношения общества к инвалидам, основанная на понимании того, что состояние здоровья человека в информационном обществе может лишь минимально сказываться на его возможностях в получении образования, и в дальнейшем на его профессиональном уровне и трудовой деятельности.

Базовым положением новой парадигмы является необходимость интеграции инвалидов в систему образования посредством инклюзивного образования. В свою очередь, инклюзивное образование направлено не только на пересмотр организации процесса образования и обеспечение доступности инфраструктур, но и на коренное изменение восприятия понятия инвалидности на масштабном уровне. Согласно определению С.Н. Сорокоумовой [2; 136], под инклюзивным образованием понимается такая разновидность образовательного процесса, в ходе которого равным образом учитываются потребности и возможности как здоровых, так и имеющих те или иные ограничения детей. Главным принципом организации инклюзивного образования является принцип принятия обществом и образовательной средой индивидуальных особенностей каждого ребенка, направленность на обеспечение равных образовательных возможностей посредством более гибкого подхода к потребностям учащихся. Переход к инклюзивному образованию предполагает оптимизацию образовательной среды, которая должна включать континуум необходимых условий и сервисов, облегчающих процессы обучения и социализации студентов с ограниченными возможностями.

Первичная социализация лиц с инвалидностью осуществляется в семье и школе, от этих институтов зависит дальнейшее становление личности, формируется социальная позиция и самостоятельность. Среда высшего образования должна благоприятно принять и способствовать дальнейшему конструктивному развитию и становлению личности. Главная задача инклюзивного образования заключается в получении учащимися не только необходимых профессиональных знаний, но и важных для каждой социализированной личности навыков конструкции социальных отношений со сверстниками вне зависимости от физического состояния. Социализирующее воздействие образовательной среды на лиц инвалидностью включает в себя как коррекцию имеющихся нарушений физического, интеллектуального и личностного развития, так и выработку социальных навыков, позволяющих им адаптироваться к активной и плодотворной жизни в обществе. Получаемое в соответствии с этой парадигмой общее образование должно отвечать критериям оценки, применяемым по отношению к знаниям обучающихся, не имеющих функциональных ограничений, и реализовываться в общей образовательной среде в рамках общих календарных сроков.

В инклюзивном образовании большую роль играет социокультурная среда университета, которая выстраивается на принципах нравственности, толерантности, гуманности, ценностного подхода к личности каждого человека и способствовать «преодолению духовного кризиса современной цивилизации средствами образования как социокультурного института» [3].

Под социокультурной средой вуза понимается определенное пространство коллективной жизнедеятельности студентов, преподавателей, сотрудников университета, обеспечивающее выбор ценностей, освоение культуры, жизненных смыслов, способов культурной самореализации, раскрытия индивидуальных ресурсов личности, структура которого детерминирована особенностями образовательного учреждения»[2].

Стоит учитывать, что для студентов с ОВЗ и инвалидностью: социокультурная среда – это окружение обучающихся в образовательном учреждении, включающее в себя социальные группы студентов, преподавателей и сотрудников, информационные потоки, влияние различных общественных организаций, культурно-просветительские мероприятия, ценностные и нравственные качества субъектов, совместно влияющие на изменение и образование внутренних установок и внешних черт объекта и его социализацию.

Для студентов с инвалидностью активное восприятие социокультурной среды вуза не сводится только к общению со студентами своих групп и преподавателями, для них важно и участие во внеаудиторной жизни университета и осуществляемой им социокультурной деятельности. При этом особую значимость для студентов с инвалидностью имеют

те социокультурные мероприятия, которые дают им возможность поправить свои профессиональные компетенции. В этом плане хорошо себя зарекомендовал конкурс профессионального мастерства среди людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс», проводимый в России с 2015 г. Этот конкурс содействует профессиональному становлению и оказывает помощь студентам в трудоустройстве. По результатам проведенных исследований, было выявлено повышение среди участников конкурса стремления к профессиональной и социальной самостоятельности, приобретаются новые профессиональные навыки. Происходит общественная переоценка профессиональных возможностей инвалидов и их участие в социально-экономической жизни страны. Общественный уклад в котором отсутствует стратификация в зависимости от физических способностей и состояния здоровья – это безусловно развитое, современное гуманное общество. Лица с инвалидностью имеют безбарьерный доступ ко всем элементам общественной инфраструктуры, они не испытывают психологических проблем и трудностей взаимодействия в социуме, все свои силы и возможности вкладывают в развитие общественного масштаба.

Участие лиц с инвалидностью в волонтерской деятельности помогает почувствовать себя нужным и воспринимать себя как самостоятельную и весомую часть общества. На базе Белгородского государственного национального исследовательского университета организован волонтерский студенческий штаб. Одно из направлений «Тьюторское сопровождение» – оказание помощи учебного, координационного, адаптационного характера студентам с инвалидностью, нуждающихся в поддержке и понимании. Особенностью данной деятельности является участие в качестве волонтера помощника выступает студент с инвалидностью старших курсов. Они выступают как пример решения проблем и успешного развития.

Участие студентов с инвалидностью в культурно-досуговой деятельности университета, вовлечение их в подготовку и проведение массовых мероприятий позволяет развивать творческие способности, разрушать комплексы неполноценности.

Пять университетов Белгородской области являются социальными партнёрами Управления физической культуры и спорта региона в организации и проведении фестиваля-марафона физической культуры, спорта, туризма, творчества и социальной адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья «Мир равных возможностей», который проводится в несколько этапов на протяжении всего учебного года, фестиваль «Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс для студентов с инвалидностью». Целью данных мероприятий является привлечение студентов с инвалидностью к физкультурно-оздоровительной деятельности,

создание условий для их социализации. Федеральная программа «Приоритет 2030» реализуется с целью роста количества лиц с инвалидностью, регулярно занимающихся физической культурой.

Включение в социокультурную деятельность способствует развитию способности самостоятельности в принятии решений, поддержании своего физического состояния, активации социальных взаимодействий, осуществлять гражданское участие.

Совокупность всех вышеперечисленных компонентов позволит сделать вывод об успешной адаптации – способности ориентироваться в ситуации и контролировать ее возможные последствия.

Таким образом, эффективное инклюзивное образование требует наравне с организацией учебного процесса необходимость создавать в вузах соответствующую социокультурную среду, которая в том числе благодаря активному участию студентов с ОВЗ в общественных, спортивных, научных, культурных и иных мероприятиях минимизирует негативное влияние имеющихся у них физических ограничений.

### *Литература*

1. Сорокоумова С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12, №3. С. 136.

2. Сабельникова С.И. Программа коррекционной работы в образовательном учреждении – системный подход к развитию инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. URL: [http://psyjournals.ru/inclusive\\_edu/issue/44152.shtml](http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44152.shtml)

3. Марасанов Г.И., Рототаева Н.А. Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте. Когито-Центр. 2003.

## **Исследование ценностно-смысловой сферы учащихся с ОВЗ в психолого-педагогических условиях сопровождения в образовательных организациях**

*Кагермазова Л.Ц., профессор, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, laura07@yandex.ru*

*Масаева З. В., доцент, Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова г. Грозный, masaeva-2009@mail.ru*

*Барышева Е. И., профессор, Луганский государственный педагогический университет, г.Луганск, laura07@yandex.ru*

**Аннотация:** В статье рассмотрена специфика ценностно-смысловой сферы учащихся с ограниченными возможностями и разработка системы их психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного обучения. В статье раскрываются критерии и показатели развития ценностно-смысловой сферы учащихся с ОВЗ.



**Ключевые слова:** психолого-педагогические условия сопровождения в образовательных организациях, ценностно-смысловая сфера учащихся с ОВЗ.

## **The study of the value-semantic sphere of students with disabilities in the psychological and pedagogical conditions of support in educational organizations**

**Kagermazova L. Ts.**, Professor, Chechen State Pedagogical University, Grozny, laura07@yandex.ru

**Masaeva Z. V.**, Associate Professor, Chechen State University named after A.A. Kadyrov, Grozny, masaeva-2009@mail.ru

**Barysheva E. I.**, Professor, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, laura07@yandex.ru

**Abstract:** The article considers the specifics of the value-semantic sphere of students with disabilities and the development of a system of their psychological and pedagogical support in the context of inclusive education. The article reveals the criteria and indicators for the development of the value-semantic sphere of students with disabilities.

**Key words:** psychological and pedagogical conditions of support in educational institutions, value-semantic sphere of students with disabilities.

Психолого-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога (специалиста службы сопровождения образовательного учреждения), направленная на создание специально-психологических условий для решения ребенком возникающих у него проблем в процессе взаимодействия в образовательном процессе. Психолого-педагогическое сопровождение охватывает всех субъектов образовательного процесса: учащихся, родителей и педагогов, его целью является создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения [1, С. 79]. К задачам психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ относят: предупреждение возникновения проблем в развитии ребенка; формирование у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию и самоопределению; создание психолого-педагогических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии и обучении [1, С. 58]. Психолого– педагогическое сопровождение развития ребенка может рассматриваться как сопровождение отношений, их развитие, коррекция, восстановление [8, с. 80]. В основной школе осуществляются сопровождение перехода в основную школу, адаптация к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с

родителями и сверстниками, профилактика девиантного поведения. Психолого-педагогическое сопровождение, как процесс целостной деятельности всех субъектов образовательного процесса определяется тремя обязательными взаимосвязанными компонентами деятельности: 1) систематическим отслеживанием психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе школьного обучения; 2) созданием психолого-педагогических условий для развития личности учащего и его успешного обучения; 3) созданием специальных психолого-педагогических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении [2, С. 8]. В обязанности педагога-психолога входят: комплексное обследование познавательной, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой сфер, выявление особенностей интеллектуального развития, проведение групповых и индивидуальных занятий, контроль динамики психического развития и эффективности специализированной коррекционной помощи.

Совместное обучение детей разного уровня в условиях общеобразовательной школы (в том числе детей с ограниченными возможностями) затрагивает его содержательный и процессуальный аспекты и требует психолого-педагогического сопровождения подростков с ограниченными возможностями. Образовательный процесс в условиях инклюзивного обучения должен иметь личностно-ориентированный, развивающий характер. Как показывают исследования Е.И. Сладкова, у части учащихся с ограниченными возможностями здоровья ценности образования не входят в систему приоритетных. Это происходит отчасти из-за того, что учащиеся вынуждены много времени уделять оздоровительно-медицинским процедурам, поддерживать состояние здоровья на должном уровне. Таким образом, главной ценностью становится физическое состояние [3, С.114]. Положение усугубляется частыми вынужденными пропусками занятий из-за лечения в стационаре или на дому и повышенным, не соответствующим возможностям учащихся, объемом домашних заданий, что объясняется необходимостью восполнить пробелы в знаниях [9, с. 20]. Все выше названные факторы приводят к снижению успеваемости, падению интереса к учебе и, как следствие, исключению образования из числа субъективно значимых ценностей. Решить проблему отчуждения ценностей образования от личности учащегося с ограниченными возможностями способно введение в содержание образования компонентов, ориентированных на успешную социализацию личности через образование. По мнению Е.И. Сладкова, на общем теоретическом уровне должно быть сформировано представление о личности, способной к конкуренции, несмотря на имеющиеся отклонения состояния здоровья. На уровне учебного предмета, теоретический цикл занятий отбирается таким

образом, чтобы он способствовал развитию самопознания, ценностно-смысловой сферы, культуры рефлексии, выработке навыка самокоррекции знаний и уровня интеллектуального развития обучаемых. Наиболее конструктивным решением является создание таких психолого-педагогических условий в обучении, в которых подросток с ограниченными возможностями может занять активную личностную позицию, в наиболее полной мере выразить себя как субъект учебной деятельности, индивидуальное «Я» [4, с. 157]. Образовательный смысл для ученика может обеспечить деятельностное содержание образования, включение во взаимодействие со взрослыми и другими детьми, создание условий для рефлексивных проявлений. Наиболее адекватным подходом к оказанию психологической помощи данной группе учащихся является психологическое сопровождение, нацеленное на развитие позитивного образа «Я», способности опираться на себя, т.е. относиться к себе как к субъекту собственной жизни и уметь осуществлять выбор, связанный с будущим самоопределением. Педагогическая деятельность при работе с детьми, имеющими ограниченные возможности, должна быть направлена на активизацию их внутренних ресурсов, преодоление деструктивных защитных механизмов и комплексов в системе их индивидуальных ценностей, оптимизацию взаимодействия детей, педагогов, родителей. Главное в работе с учащимися – видеть и проблемы особых детей, и их положительные возможности [5, С.500]. В этих условиях одним из ведущих механизмов становится взаимодействие, которое можно рассматривать и как процесс, и как результат совместного обучения. При таком подходе меняется роль учителя – становится особо востребованным не сообщение знаний, а управление учебной деятельностью каждого ребенка, направление его на овладение этой деятельностью. Стратегическим направлением активизации познавательной активности детей с ограниченными возможностями является создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него учащегося на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности [6, С.343]. Организационно-педагогические условия эффективности обучения детей с ограниченными возможностями включают также выбор образовательных технологий с учетом познавательных возможностей ребенка (особенностей восприятия, внимания, памяти, мышления, саморегуляции и т.д.), объема учебного времени. Технологии обучения в контексте смыслообразования рассматриваются как механизмы перевода содержания с текстового уровня на уровень субъектной деятельности учащихся, с уровня субъектной деятельности – на уровень устойчивой структуры личности учащихся. Предназначением технологий является раскрытие смыслов учащихся (И.А. Абакумова) [2, С.10]. Соответственно, И.В. Абакумова обращает внимание на шесть групп смыслообразующих технологий: технологии, обеспечивающие самоактуализацию субъектного

опыта учащихся диалоговые технологии; игровые технологии; технологии, обеспечивающие самовыражение учащихся; технологии психолого-дидактической поддержки учащихся; технологии проблемно-творческого типа [7, С. 334].

Представленные технологии могут составлять главную характеристику и особенность процессуального компонента образования учащихся с ограниченными возможностями, так как они в значительной мере ориентированы на развитие ценностно-смысловой сферы обучающихся. Компенсации деформаций ценностно-смысловой сферы учащихся с ограниченными возможностями здоровья можно добиться путем создания и реализации в системе образования релевантной системы воздействий на смысловые образования данной категории, непосредственно влияющих на особенности формирования и развития смыслообразования учащихся.

### *Литература*

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Косикова Л.В. Смысловая сфера подростков: особенности развития в условиях включенного обучения: монография. – М.: КРЕДО, 2016. – 116 с.

2. Абакумова И.В., Косикова Л.В. Особенности смысловой сферы подростков в условиях включенного обучения//Российский психологический журнал. – 2009. –Т. 6. – № 5. – С. 7–14.

3. Абакумова И.В. Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии. – М.: КРЕДО, 2008. – 386 с.

4. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Ермаков П.Н. Технологии направленной трансляции смыслов в практике учебного процесса Издательство: Общество с ограниченной ответственностью "Кредо". Москва, 2016.- 234 с.

5. Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В., Масаева З.В. Профессиональная деятельность образовательного сообщества с детьми с ОВЗ в Кабардино-Балкарской республике/В сборнике: Учитель создает нацию (А-Х.А. Кадыров). Сборник материалов IV международной научно-практической конференции. 2019. С. 499-502.

6. Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В., Масаева З.В. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии "педагог-учащийся" в практике учебного процесса/В сборнике: Педагогика и психология в современном мире. Материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов. 2019. С. 342-349.

7. Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В., Масаева З.В. Особенности реализации смысловой парадигмы в профессиональном педагогическом образовании/ В сборнике: Учитель создает нацию (А-Х.А. Кадыров). Сборник материалов IV международной научно-практической конференции. 2019. С. 333-336.

8. Косикова Л.В. Компенсация деформаций ценностной сферы подростков с ограниченными возможностями здоровья//Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. – 2013. – № 2. – С.79–84.

9. Масаева З.В., Кагермазова Л.Ц. Психолого-педагогическое сопровождение развития позитивной социализации дошкольников//Педагогический вестник. 2019. № 10. С. 19-21.

## **Особенности проведения логоритмических занятий с детьми дошкольного возраста с нарушениями интеллекта**

*Качура Л.А., студент 4 курса бакалавриата, Ludakach.45@gmail.com*  
Научный руководитель: **Прилепко Ю.В.**, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь

**Аннотация:** В статье рассматривается структура работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями интеллекта во время проведения логоритмических занятий.

**Ключевые слова:** логоритмика, дети с нарушениями интеллекта, логоритмические занятия, дошкольный возраст.

## **Features of conducting logorhythmic classes with preschool children with intellectual disabilities**

*Kachura L. A., The 4nd year bachelor's student, Ludakach.45@gmail.com*  
Scientific supervisor: **J. V. Prilepko**, associate Professor of the Department of defectology, NCFU, Stavropol

**Abstract:** The article discusses the structure of work with preschool children with intellectual disabilities during logorhythmic classes.

**Key words:** logorhythmics, children with intellectual disabilities, logorhythmic classes, preschool age.

Развитие детей с нарушениями интеллекта протекает не так как у нормотипичных детей. Уже в младенчестве у них отмечается сниженная реакция на внешние раздражители, общая патологическая инертность. Такие предпосылки развития речи как мимика, жесты, проявление эмоций, предметное восприятие и действия формируются с опозданием. [1]

У дошкольников с нарушением интеллекта в этом возрасте различные виды деятельности (игровая, трудовая, продуктивная деятельность, а также общение) формируются с опозданием из-за недоразвития психических процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления. [7]

Речевые нарушения у детей с нарушениями интеллекта носят системный характер, в результате чего у них оказываются несформированными все операции речевой деятельности: снижена потребность в речевом общении, слабая мотивация к общению, грубо нарушено речевое программирование, реализация речевой программы и контроля за речью. При умственной отсталости нарушены все уровни и операции речевого высказывания, из них наиболее недоразвитыми оказываются смысловой и языковой уровни, т.к. они требуют высокой степени сформированности операций анализа, синтеза, обобщения. У детей с нарушениями интел-

лекта нарушены все стороны речи: фонетико-фонематическая, лексическая, грамматический строй речи, имеются грубые нарушения экспрессивной и импрессивной речи, а также возникают трудности при обучении чтению и письму. [5]

В коррекционной работе речи детей с нарушениями интеллекта используются различные методики. Среди них важное место занимает логоритмика. Логоритмика представляет собой систему двигательных упражнений, в которых различные движения сочетаются с произнесением специального речевого материала. Она относится к активной форме терапии, способствует преодолению речевых нарушений и коррекции неречевых функций. [3]

Логоритмические занятия представляют собой ряд приемов, в основе которых лежит принцип сочетания движения, музыки и речи, что повышает эффективность всей коррекционной работы у детей с нарушениями интеллекта. Они являются одним из эффективных средств развития и совершенствования моторики и речи детей с умственной отсталостью. [8]

Занятия логоритмикой позволяют работать над коррекцией всех сторон развития ребенка, улучшать его речь, двигательные навыки, ориентировку в пространстве, понимать смысл заданий, которые ему предлагают. [6]

Для коррекции различных функций у детей с нарушениями интеллекта во время логоритмических заданий В.А. Гринер рекомендует использовать упражнения для развития темпа, ритма, дыхания, голоса, артикуляции для развития творческой инициативы, заключительные упражнения т.д. [10]

В структуру логоритмических занятий входит развитие памяти, внимания, зрительных функций, слуховых функций, двигательной сферы, мануальной моторики, артикуляционной моторики, речевой функциональной системы, звукового представления. Занятия включают пальчиковые игры или пальчиковый массаж, глазную гимнастику, различные виды ходьбы и бега под музыку, стихи под аккомпанемент движений, логопедическую гимнастику, мимику, а также могут включать расслабляющие упражнения под музыку, речевые, разговорные и музыкальные игры. [4]

Во время логоритмических занятий с детьми с нарушениями интеллекта необходимо учитывать особенности их развития: трудности в привлечении внимания, невозможность длительной концентрации, рассеянность, быстрая отвлекаемость. Речевое развитие отличается бедностью словарного запаса, нарушением навыка словообразования и т.д. Для коррекции этих нарушений реализуется следующая система упражнений:

- Воспитание и развитие темпа и ритма дыхания.
- Развитие орального праксиса.
- Развитие речи с помощью логопедической ритмики.

Обращая внимание на структуру занятия, следует отметить, что общеразвивающие игры рекомендуется проводить в первой части занятия, а сами логоритмические игры в конце. Необходимо создавать правильную атмосферу во время занятий, чтобы ребенок чувствовал себя непринужденно, не был скован, зажат. Нужно обращать внимание ребенка на успехи и не акцентировать внимание на неудачах. Такие игры могут проводиться в тандеме с воспитателем, что поможет закрепить полученные знания и навыки. [9]

Итак, логоритмические занятия направлены на всестороннее развитие ребёнка с нарушением интеллекта и др. Занятия логоритмикой способствуют укреплению нервной системы ребенка, организма в целом. Выполнение комплекса различных упражнений позволяет обеспечить воздействие на развитие различных функций: сенсорных, психомоторных, речевых, психических и т.д. Таким образом, логоритмика позволяет специалисту решить множество коррекционных и инклюзивных задач.

### *Литература*

1. Буренина А. И., Колунтаева Л. И. Проектирование интегративной программы дошкольного образования. - СПб.: ЛОИРО, 2007;
2. Бугакова Л.Г. «Занятия ритмикой и логопедической ритмикой в детском саду и во вспомогательной школе». М., 1994.
3. Волкова Г.А. «Логопедическая ритмика». - М.: Просвещение, 1985.
4. Гринер В.А. Самойленко Н.С. «Логопедическая ритмика» - М., Учпедгиз, 1941.
5. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001;
6. Картушина М. Ю. Логоритмика для малышей: Сценарии занятий с детьми 3-4 лет. - М.: ТЦ Сфера, 2005;
7. Картушина М. Ю. Логоритмические занятия в детском саду: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2004;
8. Клезович О.В. «Музыкальные игры и упражнения для развития и коррекции речи детей»: Пособие для дефектологов, музыкальных руководителей и воспитателей –М., 2004.
9. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Развитие связной речи. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2000;
10. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Издательство: Просвещение, Владос, 1995;
11. Шашкина Г.Р. «Логопедическая ритмика для дошкольников». Методические рекомендации – М., 2001.
12. Шашкина Г.Р. «Логопедическая ритмика для дошкольников». Учебное пособие – М., 2002.

## **Методы формирования эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)**

*Козлова А.А., студент 5 курса бакалавриата, 31081998.98@mail.ru*  
Научный руководитель: **Браккер Е.Л.**, канд. психол. наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики СКФУ

**Аннотация:** В статье представлен теоретический анализ литературы по проблеме формирования эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Описаны направления и методы логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

**Ключевые слова:** лексика, эмоциональная лексика, эмоции, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи (ОНР).

## **Methods of formation of emotional vocabulary in older preschool children with general speech underdevelopment (level III)**

*Kozlova A.A.,*  
*5th year undergraduate student, e-mail:31081998.98@mail.ru*  
Supervisor: **Brakker Elena L.**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy of the NCFU

**Abstract:** The article presents a theoretical analysis of the literature on the problem of the formation of emotional vocabulary in older preschool children with ONR. The directions and methods of speech therapy work on the formation of emotional vocabulary in older preschool children with ONR are described.

**Key words:** vocabulary, emotional vocabulary, emotions, preschool children, general underdevelopment of speech (ONR).

Под эмоциональной лексикой С.В. Плотникова понимает «пласт лексических единиц, отражающих эмоции говорящего» [5]. Владение эмоциональной лексикой является признаком эмотивной компетенции как важнейшей составляющей коммуникативной компетенции. Эмоциональная лексика рассматривается как совокупность слов, способных при помощи различных внутрилексических средств отображать эмоции.

Сензитивным периодом для усвоения лексики, обозначающей эмоции и чувства, является дошкольный возраст. Именно в этот период происходит развитие основных эмоций и чувств, складываются внутренние нравственные инстанции, усваиваются этические правила, формирование значений слов, обозначающих внутренний эмоциональный мир человека [1].

Однако в отличие от нормально развивающихся дошкольников детей с ОНР развитие эмоциональной лексики значительно затруднено, как в количественной, так и в качественной характеристике эмоциональной лексики. У старших дошкольников с ОНР наблюдается бедность сло-



варного запаса и его своеобразии, проявляющееся в неточности употребления эмоциональной лексики, они не могут обозначить словом свои эмоциональные состояния, внутренние переживания, у них возникают трудности при оценке эмоциональных ситуаций, чувственных переживаний других людей, а также героев сказок, рассказов, стихов [4].

Всё вышеизложенное указывает на то, что процесс развития эмоциональной лексики у детей с ОНР не может происходить спонтанно, для этого требуется систематическая поэтапная логопедическая работа, направленная на формирование эмоционального пласта лексики.

Логопедическая работа по развитию эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста с ОНР направлена на обогащение эмоциональной сферы дошкольника с ОНР посредством стимуляции эстетических переживаний, эмпатийных реакций, на формирование знаний о содержании эмоциональных переживаний (импрессивный компонент), об эталонах экспрессии (экспрессивный компонент), о социокультурных нормах эмоционального выражения, о вербальном обозначении эмоций. Логопедическая работа по развитию эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста с ОНР направлена на то, чтобы обогатить и уточнить эмоциональную лексику различных функционально-грамматических классов слов, сформировать эмоциональные смыслы, отображающие в языке экстралингвистические сущности (эмоции, чувства).

Целями логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР являются:

- формирование психологических предпосылок овладения эмоциональной лексикой;
- формирование умений интерпретировать эмоциональные состояния и явления;
- формирование умения выражать вербально и адекватно использовать их в процессе общения.

Процесс работы построен таким образом, чтобы вызывать у детей эмоциональный отклик на предлагаемый стимульный материал, актуализировать и обогащать имеющийся у них чувственный опыт, повышать уровень овладения эмотивной лексикой. В основе работы по формированию средствами эмоциональной речи лежат:

- деятельность логопеда и дефектолога по формированию обобщенных представлений об эмоциях и чувствах, на основе которых впоследствии происходила выработка умений воспринимать и различать экспрессивные характеристики различных эмоциональных состояний;
- демонстрация определенного выражения эмоции, используя мимические и пантомимические средства;

- развитие способности идентифицировать эмоциональные состояния по выразительным движениям, по их графическому изображению и словесному образу.

Параллельно при выполнении этих упражнений пополняется словарь эмоций за счет введения эмоциональных существительных, прилагательных, глаголов, наречий, обозначающих различные эмоциональные состояния. Последовательность их введения осуществляется на основе шкалы эмоций К. Изарда и определяются степень сложности восприятия эмоциональных состояний и была представлена следующим образом: радость; грусть; страх; гнев; отвращение; удивление; интерес [2].

Для этого в работе с дошкольниками с ОНР должны быть использованы следующие методические приемы:

- проводится работа на материале рассматривания и анализа сюжетных и предметных изображений сказочных персонажей, фотографий взрослых и детей, по которым дети декодируют различные эмоциональные состояния по позе и мимике изображенных людей;

- использование уточняющих вопросов, направленных на анализ деталей изображения и выразительные средства, определяющие эмоциональные состояния сказочных персонажей, людей, объяснить причину (ы) эмоциональных состояний;

- метод моделирования, позволяющий ребенку с ОНР зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, текст), научиться работать с ними;

- использование произведений искусства в качестве инструментов воздействия на эмоциональную сферу детей.

- в работе с воспитанниками с ОНР важную роль играет музыка, кино, литературные произведения и т.д. Переориентация на эмоциональную сферу детей в данном случае способствует не столько включению эмоциональной лексики как цели, сколько анализу собственных внутренних состояний, находящихся выражение в данной лексике [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что в системе эмоционального развития детей с ОНР сначала знакомят с основными типами эмоций, обучают называть эти эмоции, передавать свое эмоциональное состояние, а затем переходят к использованию таких средств, как наглядность, метод моделирования, средства художественной культуры, а также, по возможности, создается необходимая среда, в которой ребенок научится воспринимать свое эмоциональное состояние, делиться им с другими и воспринимать чужую речь и эмоциональные переживания речевого партнера.

### *Литература*

1. Данилова Т. А., Задгендзе В. Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций: Пособие для практических работников ДОУ. - М.: Айрис-пресс, 2004. - 160 с.

2. Изард И. Эмоции человека. - М., 1980. - С. 52-71.
3. Кондратенко И.Ю. Основные направления логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста // Дефектология. – 2003. – №3. – С.55-69.
4. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб., 2006. – 286 с.
5. Плотникова С.В. Развитие лексикона ребенка. – М.: Флинта; Наука, 2011. – 188 с.

### **Организация коррекционно-развивающей работы по формированию зрительно-пространственных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

*Корниенко И.В., студент 5 курса бакалавриата, innakorniyenko@mail.ru*  
*Научный руководитель: Демиденко О.П., доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** в статье рассмотрена проблема формирования зрительно-пространственных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, выявлены особенности и условия проведения коррекционно-развивающей образовательной деятельности по формированию зрительно-пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Ключевые слова:** адаптированная основная образовательная программа, дошкольный возраст, зрительно-пространственные представления, коррекционно-развивающие занятия, общее недоразвитие речи III уровня.

### **Organization of correctional and developmental work on the formation of visual-spatial representations in preschool children with general speech underdevelopment of level III**

*Kornienko I.V., 5th year undergraduate student*  
*innakorniyenko@mail.ru*  
*Supervisor: O.P. Demidenko, Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** the article considers the problem of the formation of visual-spatial representations in preschool children with general speech underdevelopment of level III, identifies the features and conditions of correctional and developmental educational activities for the formation of visual-spatial representations in preschoolers with general speech underdevelopment of level III.

**Key words:** adapted basic educational program, preschool age, visual-spatial representations, correctional and developmental classes, general underdevelopment of speech of the III level.

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема обучения детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, в частности, с общим недоразвитием речи III уровня (ОНР Шуровня). Данная проблема обусловлена ограниченностью представлений дошкольников с ОНР III уровня об окружающем мире, что, препятствует развитию потребности в речевом общении.

У детей дошкольного возраста общее недоразвитие речи проявляется в виде нарушения формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах. Речевая активность детей недостаточна из-за бедности, ограниченности и недостаточности речевых средств. При ОНР III уровня наблюдаются разнообразные отклонения в психическом развитии, в том числе замедленное развитие зрительно-пространственных представлений [1, С.6].

Проблема развития зрительно-пространственных представлений занимает особое место в инклюзивном образовании дошкольников с ОНР III уровня и является достаточно актуальной (М.А. Габова, М.А. Еливанова) [3, С.24; 5, С.33]. Авторы подчеркивают, что от сформированности зрительно-пространственных представлений зависит полноценное развитие устной и письменной речи обучающихся с ОНР III уровня.

Е.В. Конева, О.П. Гантимурова отмечают, что формирование зрительно-пространственных представлений дошкольников с ОНР III уровня происходит в процессе коррекционно-развивающей работы в дошкольной образовательной организации (ДОО) [2, С.35; 4, С.32].

Коррекционно-развивающая работа в ДОО представляет собой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных, речевых и иных особенностей, включены в общую систему дошкольного образования и обучаются по месту жительства вместе со своими нормально развивающимися сверстниками в одних и тех же дошкольных образовательных организациях, учитывающих их особые образовательные потребности и оказывающих необходимую специальную поддержку [6, С.25].

Коррекционно-развивающая работа в ДОО предполагает единую основу учебных планов для категории детей дошкольного возраста с ОНР III уровня, осуществление принципа преемственности между специальными и образовательными программами дошкольного образования.

В рамках коррекционно-развивающего образовательного процесса обучение детей с ОНР III уровня осуществляется при взаимодействии всех специалистов дошкольной образовательной организации (воспитателя, педагога-психолога, учителя-логопеда, дефектолога).

Искажение картины мира на уровне восприятия влечет за собой искажение способов и продуктов деятельности памяти, мышления и воображения. Зрительное восприятие пространства – одна из основных психических функций, так как именно зрение является главным источником получения информации о внешнем мире [3, С.61]. Поэтому компенсация дефектов развития зрительно-пространственных представлений при ОНР Шуровня представляется весьма важной задачей для полноценного развития ребенка, его успешной адаптации к окружающей среде.

Коррекционно-развивающая образовательная деятельность, которая проводится в условиях ДОО, обеспечивает оптимальные педагогические условия для развития зрительно-пространственных представлений при ОНР Шуровня в соответствии с возрастными и индивидуально-типологическими особенностями дошкольников, состоянием соматического и нервно-психического здоровья. Зрительное восприятие – это способность личности воспринимать информацию путем преобразования энергии электромагнитного излучения светового диапазона, осуществляемого зрительной системой [4, С.32].

В связи с вышеизложенным, целесообразно создавать следующие педагогические условия проведения коррекционно-развивающей образовательной деятельности по формированию зрительно-пространственных представлений у дошкольников с ОНР III уровня:

1) применение педагогом на коррекционно-развивающих занятиях пространственной терминологии;

2) расширение пространственных представлений детей с опорой на все анализаторы;

3) использование дидактических игр и игровых упражнений по обучению детей ориентации в схеме собственного тела и в окружающем пространстве, формированию восприятия пространственных отношений между объектами и т.п.

4) выполнение детьми на коррекционно-развивающих занятиях дидактических заданий на определение формы, величины, местонахождения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела относительно окружающих предметов.

У дошкольников с ОНР III уровня зрительно-пространственные представления недостаточно сформированы. Недостаточность зрительно-пространственных представлений у дошкольников с ОНР III уровня проявляется в нарушении восприятия схемы собственного тела – формировании представлений о ведущей руке, а также частях лица и тела происходит позже, чем у нормально развивающихся сверстников. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, сверху, снизу) осваиваются детьми только во время специальной подготовки. Им трудно понять предлоги и наречия, отражающие пространственные отношения [5, С.44].

В связи с тем, что ребенку с ОНР III уровня трудно различить как расположены в пространстве графические элементы, наблюдается нарушение соотношения элементов, пропуск, добавление, перестановка букв, возможно зеркальное написание графических элементов, неправильное выделение геометрических фигур, замена сходных по форме фигур.

При ОНР III уровня формирование зрительно-пространственных представлений имеет свои особенности, связанные со спецификой развития детей с речевой патологией.

Посредством реализации педагогом адаптированной основной образовательной программы, решаются следующие задачи коррекционно-развивающей помощи детям дошкольного возраста с ОНР III уровня:

1) своевременное выявление детей с трудностями зрительно-восприятия, обусловленных ограниченными возможностями здоровья и проблемами развития вербальных функций;

2) определение особых образовательных потребностей детей с ОНР III уровня;

3) разработка и реализация плана индивидуальной коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОНР III уровня по развитию зрительно-пространственных представлений в детском саду и семье;

4) систематическое проведение профилактической и коррекционно-речевой работы с детьми с ОНР III уровня в соответствии с индивидуальными и групповыми планами;

5) оценка результатов помощи детям с ОНР III уровня;

6) создание условий, способствующих освоению детьми с ОНР III уровня навыков зрительно-пространственной ориентации;

7) оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с ОНР III уровня по вопросам развития зрительно-пространственных представлений.

В ходе коррекционно-развивающих занятий по формированию зрительно-пространственных представлений у дошкольников с ОНР III уровня включается комплекс заданий, направленных на развитие когнитивных процессов:

– обучение ориентации в схеме собственного тела;

– обучение ориентации в окружающем пространстве;

– формирование восприятия пространственных отношений между объектами;

– обучение ориентации на плоскости [7, С.40].

Также предусматривается развитие мелкой моторики, зрительно-пространственного и слухового гнозиса, познавательной активности, мотивационной сферы дошкольников с ОНР III уровня.

Проведение коррекционно-развивающих занятий по формированию зрительно-пространственных представлений у дошкольников с ОНР III уровня предполагает применение педагогом коммуникативно-деятельностного подхода, который предполагает: взаимосвязанное обучение различным видам детской деятельности (игровой, коммуникативной, познавательной и др.); опору на речевое выражение пространственных отношений между объектами и предметами; подчиненность речевых навыков развитию умения зрительно воспринимать пространственные признаки и отношения, ориентировки в пространстве, восприятия формы, объема и глубины предметов.

Традиционно используются модификации словесных, наглядных и игровых методических приемов развития зрительно-пространственных представлений у дошкольников с ОНР III уровня. Особенно широко применяются словесные приемы: речевой образец, повторное проговаривание, объяснение, оценка деятельности, вопрос [4, С.33].

Для того чтобы обеспечить оптимальные педагогические условия для развития зрительно-пространственных представлений при ОНР III уровня я, специалистам дошкольной образовательной организации необходимо:

- 1) использовать наглядные пособия на коррекционно-развивающих и логопедических занятиях;
- 2) применять специальные методы обучения и вести коррекционно-педагогическую работу с учетом особенностей нарушения речи каждого ребенка;
- 3) подходить к обучению индивидуально, учитывая психофизиологические особенности детей с ОНР III уровня [3, С.19].

Таким образом, решение проблемы формирования зрительно-пространственных представлений у дошкольников с ОНР III уровня в условиях инклюзивного образования заключается в организации коррекционно-развивающей работы в ДОО, включающей методы развития пространственного ориентирования ребенка в схеме собственного тела, в окружающем пространстве, на плоскости; формирования восприятия пространственных отношений между объектами.

### *Литература*

1. Варенова Т.В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями. – М.: Форум, 2012. – 272 с.
2. Вопросы инклюзивного образования. Часть 3. Обучение детей с нарушениями речи и интеллекта. Практическое пособие /Под редакцией Е.В. Коневой. – Ярославль, 2013. – 73 с.
3. Габова М.А. Теоретические основы дошкольного образования: развитие пространственного мышления и графических умений: учеб. пособие для СПО. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 151 с.

4. Гантимурова О.П. Развитие оптико-пространственных представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи / О.П. Гантимурова, И.Ф. Павалаки // А.Р. Лурия и психология 21 века. Вторая международная конференция, посвященная 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия: тезисы докладов / Под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман, Д. Таппера. – М.: МГУ, 2002. – С. 32-33.

5. Еливанова М.А. Освоение детьми пространственных отношений и средств их языкового выражения. – СПб.: Златоуст, 2006. – 94 с.

6. 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.

Система работы со старшими дошкольниками с недоразвитием речи в условиях дошкольного образовательного учреждения программно-методическое пособие / Под общей редакцией Т.Г.Неретиной. – М.: Баласс, Изд. Дом РАО, 2004. – 240 с.

## **Логопедическая работа по развитию речи у детей дошкольного возраста с дизартрией**

***Коробейникова А.А.,***

*студентка 4 курса, бакалавриат, Anastasia02072001@gmail.com*

*Научный руководитель: **Браккер Е.Л.**, канд. психол. наук, доцент кафедры  
коррекционной психологии и педагогики,  
СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** в статье рассказывается о логопедической работе по развитию речи у детей дошкольного возраста с дизартрией.

**Ключевые слова:** развитие речи, логопедическая работа, дети дошкольного возраста, дизартрия.

## **Speech therapy work on speech development in preschool children with dysarthria**

***Korobeynikova A.A., 4th year student, Anastasia02072001@gmail.com***

*Supervisor: **Brakker E.L.**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy,  
NCFU, Stavropol, evanskova@ncfu.ru*

**Abstract:** the article describes speech therapy work on speech development in preschool children with dysarthria.

**Key words:** speech development, speech therapy, preschool children, dysarthria.

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата. Дизартрия



является симптомом органического поражения отделов головного мозга, которые отвечают за речедвигательную деятельность [4].

При данном нарушении страдает прежде всего моторная сторона, особенно артикуляционная моторика. В связи с этим происходит нарушение всех групп звуков, что приводит к тому, что речь становится невнятной, смазанной и монотонной. Нарушения звукопроизношения сочетаются с нарушением голоса, дыхания и интонации.

Выделяют следующие симптомы при дизартрии у детей дошкольного возраста: нарушение звукопроизношения; нарушение просодической стороны речи; нарушение фонематического слуха; нарушение грамматического строя речи; нарушение связной речи [4].

По мнению Н.С. Жуковой речевая деятельность детей дошкольного возраста с дизартрией неполноценна, недостаточно сформирована интеллектуальная, сенсорная и аффективно-волевая сферы [4].

Все это вызывает нарушения в речевом развитии, что приводит к трудностям в увеличении активного словаря ребенка и коррекцией грамматического строя речи. Приведенные выше трудности приводят к тому, что у ребенка возникают проблемы в общении со взрослыми и сверстниками.

Для того, чтобы избежать данных трудностей необходимо проводить комплексную систематическую логопедическую работу. Для детей дошкольного возраста с дизартрией нужно проводить не только индивидуальную, но и подгрупповую работу по развитию связной речи, развитию грамматического строя речи, активизации словарного запаса.

Для отработки лексико-грамматического строя речи на логопедических занятиях можно использовать комплекс конспектов фронтальных занятий К.Е. Бухариной. Работа по данному пособию поможет обобщить и систематизировать знания детей дошкольного возраста с дизартрией, увеличить словарный запас, развить связную речь, память, внимание, мышление [1].

Так как, пересказ занимает одну из главных ролей в формировании связной речи, то необходимо учить детей пересказывать. В этом могут помочь учебно-методические пособия Л.В. Лебедевой и В.П. Глухова. В работах Л.В. Лебедевой обучение пересказу происходит с опорой на графические схемы, что позволяет еще развивать и зрительное восприятие [3].

При чтении сказок или просто рассказывая детям что-то, они учатся воспринимать обращенную речь. Для более эффективного результата рекомендуется задавать вопросы после прочитанного или рассказанного по содержанию.

Также, работая над связной речью необходимо обучать детей дошкольного возраста с дизартрией закреплять навыки употребления сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, с целью преодоления аграмматизмов.

Большое место в развитии речи детей дошкольного возраста с дизартрией отводится работе по пересказыванию. Дети овладевают навыком составления рассказа по наглядной опоре, рассказа по аналогии. На занятиях и в повседневной жизни, игровой форме с помощью вопросов осуществляется побуждение детей к составлению краткого рассказа о выполненных ими действиях и их результатах [2].

Еще одним направлением работы над развитием речи является закрепление навыка связного, последовательного и выразительного пересказа литературных произведений. В коррекционно-логопедические занятия детей дошкольного возраста с дизартрией включаются следующие задания:

- Организационный момент;
- Подготовка к восприятию текста;
- Чтение рассказов;
- Беседа по содержанию услышанного в формате диалога;
- Лексико-грамматические упражнения;
- Пересказ рассказа по графическим схемам;
- Подведение итогов, закрепление изученного материала [2].

Обучение связному последовательному пересказу проводится с наглядной опорой в виде графических схем, которые отображают последовательность событий.

Детям дошкольного возраста с дизартрией предлагаются более сложные задания для отработки связной речи:

1. Завершение рассказа по готовому началу.
2. Придумать начало рассказа.
3. Придумать сказку по сюжету, предложенному педагогом.

Обучение рассказыванию по картинкам является одним из способов развития речи у детей дошкольного возраста с дизартрией. В данной методике применяются следующие виды приемов: рассказ по образцу педагога по картине; направляющие вопросы; составление рассказов по фрагментам картины; коллективное составление рассказа.

Еще одним из способов развития речи у детей дошкольного возраста с дизартрией выступает рассказывание с элементами творчества. Такое рассказывание максимально приближает детей к уровню монологической речи, который требуется ему в дальнейшей жизни.

При составлении творческого рассказа предполагается умение связно и последовательно излагать события, а также наличие у детей представлений о некоторых правилах построения рассказа.

Работа по развитию связной речи у детей дошкольного возраста с дизартрией проводится не только на логопедических занятиях, но и на занятиях с воспитателем.

На занятиях воспитателя по заданиям логопеда дети отрабатывают то, что проходили на логопедических занятиях. Дети называют предметные картинки, описывают сюжетные картинки, пересказывают и оставляют рассказы [3].

Немаловажную роль в развитии речи у детей дошкольного возраста с дизартрией играет работа с родителями. Логопеду необходимо наладить тесную взаимосвязь с родителями (законными представителями) детей, с которыми ведется логопедическая коррекционная работа. В течение учебного года логопедом должны проводиться тематические родительские собрания на различные темы, в том числе на тему развития речи детей дошкольного возраста с дизартрией в условиях дома. Для полного закрепления пройденного материала на занятиях в течение недели, логопеду необходимо давать материал домой для дополнительного изучения и закрепления.

В рамках работы с родителями по развитию речи у их детей можно предложить составлять маленькие рассказы на заданную тему [3].

Представленные виды занятий способствуют повышению уровня речевого развития детей дошкольного возраста с дизартрией. Речь детей данной категории становится более осознанной и произвольной, так как приведенные методики требуют работы не наглядно-образного и словесно-логического мышления. Ребенок дошкольного возраста с дизартрией овладевает языковыми средствами на основе, которых можно строить связные, законченные высказывания.

### *Литература*

1. Болотова, И. О. Современные педагогические методы и технологии по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста / И. О. Болотова. // Молодой ученый. – 2016. №7. 6. – С. 35-38.
2. Детство: программа развития и воспитания детей / В. И. Логинова, Т. И. Бабаева, Н. А. Ноткина; под ред. Т. И. Бабаевой. – С-Пб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 244 с.
3. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников: обучение рассказыванию по картине / И. Н. Лебедева. – С-Пб: 2009. – 57 с.
4. Логопедия: учеб. для студентов пед. вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мاستюкова; под ред. Л. С. Волковой. – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 703 с.

## **Место музыкальных занятий в системе психолого-педагогической помощи детям с расстройством аутистического спектра**

*Литвиненко А.В., студент 1 курса магистратуры, nastena.zhogoleva@mail.ru*

*Научный руководитель: Шеховцова Т. С., канд. пед.наук, доцент кафедры  
коррекционной психологии и педагогики,  
СКФУ г. Ставрополь*

**Аннотация:** Статья рассматривает актуальную проблему аутизма, являющуюся одной из самых трудных проблем современной цивилизации. Обоснована идея, что музыкальное занятие, направленное на коррекцию развития детей с РАС, способно улучшать нарушенные и формировать недостающие функции ребенка-аутиста в различных областях: эмоциональных, поведенческих, когнитивных.

**Ключевые слова:** Аутизм, музыкальные коррекционные занятия, эмоции, эмоционально-коммуникативные нарушения.

## **The place of music lessons in the system of psychological and pedagogical assistance to children with autism spectrum disorder**

*Litvinenko A.V., 1st year master's student*

*nastena.zhogoleva@mail.ru*

*Scientific adviser: Shehovcova T. S., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate  
Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The article is devoted to the actual problem of Autism, which is one of the most difficult problems of our time. The idea that musical activities aimed at correcting development of children with ASD are able to improve impaired functions and set the functions that autistic child lacks in different fields: emotional, behavioral, cognitive is substantiated.

**Key words:** Autism, corrective musical lessons, emotions, emotional and communicative disorders.

Расстройства аутистического спектра (РАС) являются искаженным развитием, при котором наблюдаются сложные сочетания задержанного, поврежденного или ускоренного развития отдельных психических функций. Сильнее всего нарушения видны в следующих функциях: коммуникация, социальное взаимодействие, воображение. Вместе с тем О.С. Никольская в своих научных трудах пишет о том, что дети с выраженным аутизмом могут проявлять избирательную одаренность в некоторых сферах, например, музыкальность, грамотность, математические способности и другое [4].

Организация специализированной помощи и образования детей с расстройством аутистического спектра осложняется недостаточной проработанностью образовательных программ для данной категории детей,

отсутствием четких критериев планирования и оценки эффективности коррекционной работы. При разработке программ и методик для работы с детьми с расстройством аутистического спектра педагоги учитывают первичность нарушенных психических функций, степень выраженности нарушения, возрастные особенности, особенности поведения.

Главной задачей на коррекционных занятиях выступает налаживание эмоционального контакта с данной категорией детей. На основе построенного налаженного эмоционального контакта впоследствии строится взаимодействие обучающегося и педагога [2].

Для детей с расстройством аутистического спектра важна определенная структура образовательной среды, которая позволит им предсказать исход событий, планировать свою деятельность. При проведении занятий по коррекции необходимо учитывать специфику ребенка, а также непредсказуемость поведения детей с расстройством аутистического спектра.

Музыка играет особую роль в жизни детей с расстройством аутистического спектра, в преодолении ими трудностей личностного развития, так как она способна выполнять эмоциональную связь с внешним миром. Музыка может стать источником общения, помочь понять разнообразие мира.

Музыкальная коррекция является направлением, основанным на лечебных воздействиях музыки на психическое состояние ребенка. Гончаровой Е. Л. доказано, что музыкальное стимулирование мозга активирует связи нервных клеток и предупреждает дальнейшее их разрушение [2].

Рассмотрим положительное влияние музыкальных занятий на детей с расстройством аутистического спектра:

1. Повышение уровня языковых навыков;
2. Улучшение понимания языка;
3. Улучшение в построении социальных навыков;
4. Развитие речи;
5. Коррекция сенсорных нарушений;
6. Эмоциональное выражение;
7. Развитие когнитивных функций.

Основной целью музыкальных занятий является создание отношений между ребенком, имеющим РАС, и педагогом или сверстниками. В группе ребенок попадает в энергетическое поле музыки, заряжается общим настроением и делает вместе со всеми то, чего раньше не мог сделать. Музыкальные занятия для детей с РАС способствуют их адаптации и развитию умения работать сообща в группе, выполняя при этом установки и задания педагога.

Существует классификация методов музыкальной коррекции для детей с расстройством аутистического спектра: методы, направленные на ответную реакцию; тренинговые методы, использующиеся для поведенческой

терапии; релаксационные методы; коммуникативные методы; творческие методы в виде инструментальной, вокальной и двигательной активности.

Константинова И. С. рекомендует на музыкальных занятиях придерживаться единой структуры: приветствие; упражнения, направленные на развитие зрительного, слухового, двигательного внимания с целью привлечения к действию; коррекционно-развивающие упражнения, направленные на организацию поведенческих характеристик ребенка, а также на развитие психических процессов; прощание [3].

Ритуал, т.е. повторяющийся элемент занятия и музыкальное произведение, создающее у детей чувство безопасности, становится основой занятий. Усложняются ритуалы постепенно. Обычно дети с РАС носят свои стереотипы в процесс занятия.

Ритуалы для начала и окончания занятия – это чаще всего пропевание с аккомпанементом, направленные на ребенка или группу детей и ответа на них. Приветствие помогает наладить дружеские отношения, и стать привычным для детей с РАС, оказать воздействие, которое включит их в свою деятельность. Рекомендуется здороваться и прощаться с каждым ребенком или группой одновременно. Для прощания и приветствия используются какие-либо шумовые инструменты: бубен, колокольчик и т.д. Далее в процессе работы на последующих музыкальных занятиях обращение к ребенку с РАС может быть более индивидуальным с тем инструментом, который больше всего нравится этому ребенку. Детям, которые еще не привыкли к ритуалам занятия, помогает педагог. Он играет на каком-либо музыкальном инструменте, в ответ произносит приветствие за ребенка.

Дети с РАС лучше взаимодействуют с предметами, чем с людьми. Музыкальный инструмент становится средством самовыражения. Для таких детей звук становится более понятным, если они видят источник звука, а также движения, которые его вызывают.

Игра на музыкальных инструментах заменяет стереотипии, характерные для детей с РАС, когда в руках предмет вертится бессмысленно, и призывает ребенка осознанно прикоснуться к инструменту, чтобы получить звук. Например, занятия на духовых инструментах помогают осознать ощущение движения воздуха [3].

На первых этапах проведения музыкальных занятий необходимо предоставить ребёнку возможность использовать инструменты и голос так, как ему этого хочется, даже при использовании необычных способов звучания. На следующем этапе работы с детьми с РАС можно придумать графические изображения для разных инструментов, а также составить простые партитуры, где можно обозначить последовательность игры с инструментами.

Чтобы визуализировать длительность звука, рекомендуется использовать различные предметы - ленты, полосы, палочки различной длины и схе-

матические изображения, для создания ритма: короткий звук – длинная лента или полоса, короткий – короткая лента или полоса. Данный метод схематичного изображения ритма позволяет наглядно представлять и отображать этот ритм. После освоения детьми с РАС ритмами можно переходить на исполнение небольших попевок на инструментах. Используя метод схематичного изображения, педагог может изменять количество активных каналов восприятия, громкость музыки и многое другое. Это все позволяет регулировать уровень активности ребенка с РАС интенсивность стимуляции при этом избегая процесса переутомления или перевозбуждения [1].

Итогом музыкальных занятий является: игра на детских музыкальных инструментах; танцы в парах, хороводы; участие в музыкальных играх, праздниках и т.д.

Таким образом, музыкальная коррекция способна развивать и воспитывать, понимать себя и своё тело, формирует самооценку. А также реализует широкие возможности для стимуляции активности ребёнка и поднятия психического тонуса. Присутствие музыки на занятиях и на праздниках является мощным стимулом в процессе обучения для детей с расстройством аутистического спектра.

### *Литература*

1. Алвин Д., Уорик Э., Музыкальная терапия для детей с аутизмом. Теревинф., 2008. – 208 с.
2. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2000. - № 1.
3. Константинова, И. С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога/ И.С. Константинова. – Изд. 3-е испр. и доп. – М.: Теревинф., 2018. – 392 с.
4. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф., 2017. – 288 с.

## **Особенности коррекции речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией средствами логопедической ритмики**

*Масленникова М.А., учитель-логопед, МДОУ 50, пгт. Сургут,  
mari\_masl@mail.ru*

**Аннотация:** В статье обоснована значимость аккумуляции традиционных и нетрадиционных методов и средств, повышающих эффективность коррекционной работы по устранению (нивелированию) указанных нарушений – в т.ч. применение логопедической ритмики, как средства, позитивно зарекомендовавшего себя в практике.

**Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), детский церебральный паралич (ДЦП), нарушения речи, стертая дизартрия, коррекционная работа, логопедическая работа, логопедическая ритмика (логоритмика).

## Features of speech correction in preschool children with erased dysarthria by means of speech therapy rhythmic

*M.Maslennikova, Teacher-logopedist, Municipal Preschool Educational Institution  
50, Urban-Type Settlement Sirius  
mari\_masl@mail.ru*

**Abstract:** The article importance of the accumulation of traditional and non-traditional methods and means that increase efficiency is substantiated correctional work to eliminate (level) these violations – including the use of speech therapy rhythmic as a means that has proven itself positively in practice.

**Key words:** limited health opportunities (HIA), cerebral palsy (cerebral palsy), speech disorders, erased dysarthria, correctional work, speech therapy work, speech therapy rhythmic (logorhythmic).

Наиболее распространенным речевым нарушением при детском церебральном параличе (ДЦП) является дизартрия (нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата) [2]. Нарушения звукопроизношения при дизартрии проявляются в разной степени и зависят от характера и тяжести поражения нервной системы. В легких случаях имеются отдельные искажения звуков, «смазанная речь», в более тяжелых – наблюдаются искажения, замены и пропуски звуков, страдает темп, выразительность, модуляция, в целом произношение становится невнятным. При тяжелых поражениях центральной нервной системы речь становится невозможной из-за полного паралича речевых мышц [2]. Изучением коррекции дизартрии при ДЦП занимались М.Б. Эйдинова, Е. Н. Правдина-Винарская, Е.М. Мاستюкова, М. С. Маргулис и др. [2]. Но, не смотря на то, что было проведено множество исследований на эту тему, этот вопрос до сих пор остается актуальным.

Чтобы понимать последовательность и систему логопедической работы, нужно представлять особенности структуры нарушений у детей с дизартрией. Эффективный результат логопедической работы зависит от того, когда было установлено нарушение и правильная постановка диагноза. Динамика речевого развития у детей с дизартрией должна постоянно подвергаться контролю, для эффективности выполнения программ. Также нельзя забывать, что логопедическая работа должна быть тесно связана с ранее прописанным лечением, которое в свою очередь развивает двигательные функции детей с ДЦП [1]. Дизартрия при ДЦП чаще всего проявляется в стертой или умеренных формах, то есть это нарушения звукопроизношения, незначительных нарушениях речевого дыхания, голосообразования. Также у детей с ДЦП в речевой моторике проявляются нарушения в речевой моторике, выраженные спастическими парезами, тоническими нарушениями, гиперкинезами, атаксиями и апраксиями [4].



У детей дошкольного возраста часто встречаются нарушения ритмической организации речи, проявляющаяся в неумении соотносить ритм с конкретным словом и определять место логического ударения. Это нарушение ритма приводит к трудностям воспроизведения интонации в речи. Следовательно, коррекционная работа должна проводиться комплексно и в дошкольном возрасте, так как в этот период является наиболее сенситивным для развития речи. Приступая к логопедической работе с ребёнком с дизартрией, в первую очередь логопеду необходимо разработать индивидуальную программу логопедического воздействия [1]. Для проведения коррекционных процедур используются традиционные и нетрадиционные методы. К традиционным методам относятся: логопедический массаж, артикуляционная гимнастика, метод искусственной локальной контрастостермии, дыхательная гимнастика [1]. Также имеется необходимость в развитии функциональных возможностей кистей и пальцев рук, коррекция нарушений тонкой (мелкой) моторики. При лечебно-педагогической работе необходимо учитывать функциональные этапы становления моторики кисти и пальцев рук: «опорность» на раскрытую кисть, осуществление произвольного захвата предмета кистью, включение пальцевого захвата, противопоставление пальцев, постепенно усложняющиеся манипуляции и предметные действия, дифференцированные движения пальцев рук [6]. При детском церебральном параличе важным условием является одновременное развитие и коррекция нарушений артикуляционной моторики и функциональных возможностей кистей и пальцев рук. Это связано с положением об анатомической близости корковых зон иннервации речевого аппарата с зонами иннервации мышц рук, особенно кисти и большого пальца, что приводит к тому, что тяжесть нарушений артикуляционной моторики обычно коррелирует с тяжестью нарушений функции рук [4].

К нетрадиционным методам относят закаливание, музыкотерапию [6]. Также к ним можно отнести и логоритмику. Логоритмика представляет собой объединение системы движений, музыкального фона и словарного наполнения, благодаря чему повышается уровень развития речевых и неречевых функций и, соответственно, социальной адаптации детей. Движение помогает понять смысл слова, а само слово и музыка формируют двигательную активность детей, что способствует более интенсивной когнитивной деятельности ребенка. Ритм тоже одно из обязательных условий логоритмики. Он развивает чувство ритма в движении и включает его в речь [5; 7]. При работе с детьми с ДЦП очень важно создавать эмоционально положительный фон, с чем и может помочь логоритмика. Музыка создает подходящую для ребенка атмосферу, снимает нервное напряжение, а медленное пропевание гласных то громко, то тихо развивают силу голоса, так как часто дети с ДЦП часто могут говорить шепотом либо беззвучно из-за парезов мышц

языка, губ, мягкого нёба, голосовых складок, мышц гортани и ограничения подвижности мышечного тонуса [2].

Для детей с церебральным параличом характерны нарушения дыхания и его ритма [2]. В частности, это быстрая частота вдоха и выдоха, но недостаточная их глубина, в связи с чем может наблюдаться судорожное произнесение звуков и нарушение координации между фонацией, артикуляцией и дыханием. Для увеличения объема дыхания и нормализации его ритма используются определенные упражнения в сочетании с движениями рук и туловища по возможности, которые формируют правильное диафрагмальное дыхание. Движения при этом расслабляют мышцы шеи в момент произнесения звуков, круговые движения головой активизируют движения мягкого неба, что также способствует нормализации голосообразования [3]. На этапе формирования первичных произносительных умений и дыхательных навыков в работу включаются игры-драматизации и упражнения с пением. Также применяются коррекционные упражнения для укрепления мышц стоп, туловища под музыку, а затем все эти движения сопровождаются ритмической музыкой, чтобы ребенок повторял эти движения, совпадая с акцентом музыки, что как раз-таки и развивает чувство ритма у ребенка [3]. Так, даже на начальных этапах работы с ребенком со стертой дизартрией при ДЦП можно добиться координированной деятельности периферического и центрального речевого аппарата, укрепить костно-мышечный аппарат и сформировать связную речь [3]. Логопедическая ритмика помогает преодолеть не только нарушения речи, а именно дизартрию, но и нормализовать процесс дыхания и укрепить весь опорно-двигательный аппарат, что может способствовать расслаблению мышц при их гипотонусе при детском церебральном параличе.

Использование в коррекционной работе логопедической ритмики позволяет повысить её эффективность, так как это такой формат позволяет одновременно устранять нарушения звукопроизношения, координировать темп, ритм, речь и движение, что помогает укрепить опорно-двигательный аппарат и развить речевые зоны в коре головного мозга, их иннервацию.

### *Литература*

1. Валиева П.В., Халимбекова Д.Р. Специфика логопедической работы при коррекции дизартрических нарушений речи у детей с ДЦП / *Фундаментальные основы инновационного развития науки и образования. Сб. статей 9 Международно-практической конференции* // Издательство: Наука и Просвещение – Пенза, 2020 - 179-182 с.
2. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектолог. фак. пед. вузов. 5-е издание, переработанное и дополненное / Под ред. под ред. проф., заслуж. деятеля науки РФ Л.С. Волковой – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
3. Засорина Л.Н. Речевое развитие детей 2–8 лет: методики. Учебно-игровые материалы / Засорина Л.Н., Беляковская Н.Н., Макарова Н.Ш. – СПб.: КАРО, 2013. — 144 с.

4. Левченко И.Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. // М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

5. Опалева В.А., Кувшинова И.А. Нетрадиционные методы коррекции дизартрии / Мир детства и образования Сборник материалов 13 международной научно-практической конференции // Издательство: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова - Магнитогорск – 2019. – С. 252-256

6. Приходько О.Г. Принципы, задачи и методы логопедической работы при дизартрии // Клиническая медицина. – 2010. - № 4. – С. 57-79.

7. Сальникова О.Д. Теоретические аспекты изучения использования логопедической ритмики с детьми дошкольного возраста, имеющими стертую дизартрию / Сальникова О.Д. Стахеева Е.А. // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Мат-лы II Международного интернет-симпозиума. – Ставрополь, 2016. – С. 73-78.

## **Развитие коммуникативных навыков у детей 5-6 с задержкой психического развития**

*Мартаева А.С., студентка 5 курса бакалавра, usypova2099yandex.ru*

*Научный руководитель: Эм Е.А., доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, Северо-Кавказский федеральный университет г.Ставрополь*

**Аннотация:** статья посвящена проблеме развития коммуникативных навыков у детей 5–6 лет с задержкой психического развития. Проанализированы различные к содержанию понятия «коммуникативные навыки», представлены особенности коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

**Ключевые слова :** задержка психического развития, дети 5-6 лет с задержкой психического развития, коммуникативные навыки, развитие коммуникативных навыков.

## **Development of communication skills in children 5-6 with delayed mental development**

*Martaeva A.S., 5th year bachelor's student, usypova2099yandex.ru*

*Supervisor: Em E.A., Associate Professor, Department of Correctional Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol*

**Abstract:** The article focuses on the problem of developing communication skills in children 5-6 years old with delayed mental development. Various concepts of "communication skills" were analyzed, features of communication skills in children with delayed mental development (PDP) were presented.

**Key words:** delayed mental development, children 5-6 years old with delayed mental development, communication skills, development of communication skills.

Задержка психического развития является частым нарушением у детей 5-6 лет. Впервые Г.Е. Сухарева в 1959г. предложила термин «задержка психического развития», подчеркнув, что он характеризует нарушение нормального темпа психического развития в сравнении с принятыми возрастными нормами [1]. Задержка психического развития (далее - ЗПР) может быть вызвана различными факторами, например, врожденными или приобретенными органическими поражениями головного мозга. ЗПР вызвала интерес многих исследователей. Данной проблеме было посвящено много трудов в отечественной педагогике и психологии. Так Т.А. Власова и В. И. Лубовский подметили, что у детей 5-6 лет с ЗПР прослеживается малоразвитость коммуникативных навыков[1].

Понятие «коммуникативные навыки» означает способность людей освоиться в процессе общения, верно реагировать на общесмысловые сигналы коммуникатора. Коммуникативное развитие ребенка 5–6 лет – это сложный процесс изменения его отношения к самому себе и окружающим, к порядкам и правилам поведения. Коммуникативные навыки играют важную, ведущую роль в развитии у детей 5-6 лет познавательной деятельности и психики в целом, которые в первую очередь формируются в процессе взаимодействия, контакте со взрослым и уж после становятся произвольными [2].

Психологические и педагогические особенности детей с ЗПР характеризуются тем, что они быстро устают и утомляются, появляются трудности в регулировании движения, слабо работает мелкая и крупная моторика, имеются отставания в формировании мышления [4]. Неврологические проблемы в большей степени тормозят и мешают развитию самостоятельности у детей, активности и личности в общем. У детей 5–6 лет с ЗПР возникает трудность в общении с окружающими людьми, со сверстниками и со взрослыми. Дети с заключением «задержка психического развития» (ЗПР) характеризуются тем, что их коммуникация носит практический характер, нужда в общении снижена, они трудно адаптируются, им тяжело выражать чувства, то есть, им присущи такие формы общения, которые свойственны для более раннего возраста [3]. Для них характерны такие черты, как повышенная тревожность, у них маленький круг общения, не особо общительны и не поддерживают диалог. Не любят слушать собеседника, понимать его, четко выражать мысли. Это мешает детям 5-6 лет с задержкой психического развития свободно вести общение.

Без сомнений, что нарушение коммуникативных навыков является одним из ключевых признаков, позволяющих объединять столь различные как этиопатогенетически, так и клинически состояния в группу нарушений психического развития в детском возрасте.

Общение таких детей со взрослыми начинается именно в семье. Семья является первой школой воспитания нравственных чувств ребенка и навыков социального поведения. Исследования О.В. Заширинской [7] и Р.Д. Тригер [8] говорит о том, что основным ресурсом общения для детей 5-6 лет с ЗПР является именно семья и мать. Вплоть до подросткового возраста взрослый играет главную роль в жизни детей и принимается ими как значимое лицо. Бывает, что родители не всегда могут контактировать и общаться со своими детьми.

Благоприятный навык взаимодействия с родителями способствует формированию адекватных коммуникативных навыков и нравственных качеств у ребенка. Когда ребенок лишен любви, а также подвержен эмоциональной и материнской депривации, утрата общения приводит к дезинтеграции внутренней и внешней коммуникации. Негативные эмоции сказываются на формировании коммуникативных навыков, приводят к искажению представлений о взаимоотношениях между людьми, ребенок не участвует в совместных играх и занятиях. Так же необходимо отметить, что родители часто бывают неготовыми к появлению в семье ребенка с ЗПР. Большое значение для развития коммуникативных навыков играет стиль семейного воспитания ребенка с ЗПР. Например, гиперопека, когда все делают за ребенка, даже при общении говорят от его имени. Другой тип поведения родителей – выпячивание недостатка ребенка. Таким образом, если при гиперопеке коммуникативные навыки детей 5-6 лет с ЗПР будут отставать в своем развитии, ребенок будет смущаться устанавливать контакт или обратиться о помощи, то выпячивание недостатка в развитии будет способствовать патологическому формированию коммуникативных навыков с позиции агрессивности.

Дети с задержкой психического развития в частности ориентированы на авторитет взрослого, где взрослый не всегда внимателен к особенностям ребенка, не относится к ребенку как к личности. Родители порой неадекватно оценивают поступки детей, что приводит к нравственной дезорганизации их поведения: одобрения чаще всего однотипны; порицания содержат осуждение индивидуальных особенностей ребенка, сопровождаются угрозами и наказаниями [5, 6].

На коммуникативные навыки огромное влияние оказывают особенности познавательной сферы и речевого развития. По сути по этим параметрам дети 5-6 лет с ЗПР отличаются от своих сверстников. Недоработка звукопроизношения плохо сказывается на установлении социально-коммуникативных навыков. Дети с ЗПР слышат неправильно произнесенные ими слова, стесняются, тем самым процесс общения с другими детьми не развивается. Так же эти дети чуть моторно неловки и не могут

в играх выполнять те или иные действия, поэтому их особо не зовут играть в совместные игры, чтобы не подвести команду.

Таким образом, дети 5-6 лет с задержкой психического развития замкнуты, плохо контактируют друг с другом, также у них проявляется буря эмоций, они агрессивны, понижена самооценка. Важно, чтобы в ДОО была благоприятная среда и специальные условия для детей таких детей, где они смогут чувствовать себя уютно и наиболее благополучно будет происходить формирование его коммуникативных навыков.

### *Литература*

1. Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б., Исмаилова А.С. Современный взгляд на задержку психического развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. - №10 (2). – С. 256-262.
2. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Избранные главы. – М.: Медгиз, 1955. - Т.1.; М.: Медгиз, 1959. - Т.2.; М.: Медицина, 1965. - Т.3.
3. Кузнецова Л.В., переслени Л.И., Солнцева Л.И. и др. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
4. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. - М.: Медицина, 1995. – 206 с.
5. Башина В.М. Ранний детский аутизм. // Исцеление. – М., 1993. – С. 154-165.
6. Филиппова Н.В., Петелева Е.А. Исследование способов коммуникации у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – 2014. – Т. 4. – Вып. 4. – С. 638 – 642.
7. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия. / Сост. О.В. Защирина. – СПб: Речь, 2003. – 433 с.
8. Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008. – 33 с.

### **Развитие мышления слабовидящих детей дошкольного возраста посредством дидактических игр**

*Нещадимова А.А., Колябина А.В., студенты 2 курса бакалавриата  
satiraianya01@gmail.com, kolyabinana@gmail.com*

*Научный руководитель: Соловьева О.В., профессор кафедры коррекционной педагогике и психологии, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** в статье описываются особенности развития мышления у слабовидящих детей с использованием дидактических игр.

**Ключевые слова:** мышление, слабовидящие дети, дидактические игры, дети дошкольного возраста.

## ***Development of thinking of visually impaired children of preschool age with the help of didactic games***

*Neshadimova A.A., Kolyabina A.V. The 2nd year bachelor's student's samurainya01@gmail.com, kolyabinana@gmail.com*

*Scientific supervisor: Solovieva O.V., Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** the article describes the features of the development of thinking in visually impaired children using didactic games

**Key words:** thinking, visually impaired children, didactic games, preschool children.

В настоящее время актуальность проблемы развития мышления слабовидящих детей особенно велика, поскольку процессы познания мира, обучения, развития речи у них протекают немного сложнее, в отличие от зрячих детей. Наиболее характерной особенностью мышления детей дошкольного возраста с нарушением зрения является дивергенция, т.е. расхождение двух взаимопереплетённых и взаимообуславливающих сторон отражения действительности - чувственного и логического. Это приводит к тому, что у них часто можно наблюдать неверные, либо формальные суждения и умозаключения [1].

Зачастую у детей с нарушениями зрения мотивационная сторона познавательной деятельности снижается, отсутствует интерес к обучению из-за медлительности, нарушается подвижность из-за трудностей в пространственной ориентации, ухудшается моторика и координация движений, что в свою очередь приводит к бедности представлений об окружающем мире и негативно сказывается на мыслительной деятельности, существенно ограничивая ее.

Изучением мыслительных процессов слабовидящих детей и особенностей их развития в детском возрасте занимались такие ученые, как А.И.Зотов, Т.П.Головина, Ю.А.Кулагин, А.Г.Литвак, В.А. Ленина, А.Ф.Самойлов, Л.И.Солнцева, Е.М. Украинская, В.А. Феоктистова и др.

На основании их работ, можно заключить, что мыслительная деятельность слабовидящих детей развивается по тем же закономерностям, что и мышление нормально видящих детей. Однако есть специфические особенности этого процесса, вызванные ограничением чувственного опыта, которые замедляют интеллектуальное развитие и изменяют содержание мышления. Наряду с этим, мышление может развиваться на основе сформированного полноценного наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, в чём хорошо помогает игровая деятельность [3].

Игровая деятельность способствует познанию окружающей действительности, в возможности понимать обращенную речь, а впоследствии и говорить, что исключительно важно для детей с нарушением зрения. Особое значение в процессе развития мышления уделяется дидактической игре. Дидактическая игра обогащает чувствительный опыт, развивает умственные способности и позволяет ребёнку формировать познавательный интерес. А также способствует не только усилению активности ребёнка, но и является средством коррекции зрительного восприятия и компенсации зрительной недостаточности за счёт развития сохранных анализаторов и формирования сенсорных взаимосвязей[2].

Использование дидактических игр в коррекционно-педагогическом процессе способствует развитию познавательных и умственных возможностей, то есть расширению имеющихся у них представлений о предметах и явлениях природы, развитию памяти, внимания и наблюдательности. С помощью таких игр дети приучаются к самостоятельному анализу, синтезу и пользованию полученными знаниями.

Таким образом, мышление у слабовидящих детей, являясь высшей формой отражения действительности, развивается по тем же законам, что и у нормально видящих, однако ограничения чувственного опыта существенно замедляют этот процесс. Для наиболее эффективного воздействия на все сохранные анализаторы ребёнка, внедряют игровую деятельность, а именно дидактическую игру. Такая игра выступает как наиболее естественный вид деятельности детей, в ходе которого ребёнок с нарушениями зрения, учится классифицировать, обобщать, сравнивать, делать выводы. Это не только способствует развитию мыслительных способностей, но и в целом оказывает положительное влияние на развитие интеллектуальных и творческих потенциалов ребёнка.

### *Литература*

1. Криводонова Ю.Е. Особенности развития ребёнка с нарушением зрения // Психологические науки.– Самара: Стандарт – 2021. – №4. – С. 25-30.
2. Тараканова В.В. Воспитание и обучение детей с нарушением зрения // Russian Journal of Education and Psychology. – М.: Экзамен. – 2020. – №3. – С. 8-13.
3. Чернышева Н.В. Особенности развития восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением зрения // Наука о здоровье детей. – М.: Школа-пресс. – 2020. – №5. – С. 2-6.



## **Особенности овладения эмоционально-оценочной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

*Нирова Л. М., студент 5 курса бакалавриата, nirova99@gmail.com*  
Научный руководитель: *Демиденко О. П., доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** в статье представлена характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня, раскрывается сущность эмоционально-оценочной лексики и ее компоненты, выявляются особенности овладения эмоционально-оценочной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

**Ключевые слова:** выразительность речи, общее недоразвитие речи, семантические поля, эмоционально-оценочная лексика.

## **Features of mastering emotional-evaluative vocabulary by older preschool children with general speech underdevelopment of level III**

*Nirova L. M., 5th year undergraduate student, nirova99@gmail.com*  
Supervisor: *O. P. Demidenko, Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The article presents the characteristics of children with general speech underdevelopment of level III, reveals the essence of emotional-evaluative vocabulary and its components, reveals the features of mastering emotional-evaluative vocabulary by older preschool children with general speech underdevelopment of level III.

**Key words:** expressiveness of speech, general underdevelopment of speech, semantic fields, emotional and evaluative vocabulary.

Нарушения речи у старших дошкольников проявляются по-разному, включая в себя трудности в произношении, в процессе фонемообразования, затруднения в звуковом анализе. Однако, наиболее актуальным речевым нарушением в старшем дошкольном возрасте является общее недоразвитие речи (ОНР), которое выражается в ошибках строения лексико-грамматических и фонетико-фонематических структур речи.

В совокупности данное речевое расстройство указывает на системные нарушения всех компонентов деятельности речи. ОНР выражается в разной степени. У дошкольников наблюдаются речевые нарушения от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Р.Е. Левина отмечает, что у детей с ОНР III уровня, который называют уровнем развернутой фразовой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития, наблюдается незнание, неточное

знание и употребление только некоторых слов, неумение изменять их и неспособность образовывать новые слова [3].

Дети с ОНР III уровня используют в речи только простые предложения, состоящие из 2-3, редко 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы.

О.Н. Тверская отмечает, что овладение эмоционально-оценочной лексикой представляет собой важнейшее условие успешного обучения детей в школе [4].

В результате анализа современных исследований отечественных и зарубежных лингвистов касательно эмоционально-оценочной лексики выявлено, что существует неясно выделенный некоторый круг слов (от ограниченных малых групп до полноценного словарного запаса), который и охватывает собой эмоционально-оценочная лексика, в результате чего существуют несогласия между лингвистами как в плане определения терминологии этого понятия, так и в плане выделения методов по классификации слов в вышеуказанном кругу.

О.А. Безрукова, И.В. Янченко в своих исследованиях рассматривают семантический аспект в эмоционально-оценочной лексике, сопоставляя значение слова с подразумеваемым для него понятием. При этом в структуре значения слова есть и объективная действительность (выступающая в роли основного значения), и субъективные «полутона», то есть дополнительные его компоненты (эмоциональный окрас, коннотации, прагматический компонент, коннотационный макрокомпонент и так далее) [2; 5].

Сам термин «коннотации» раскрывается как некий окрас (например, стилистический, оценочный, эмоциональный) языковой единицы речи, тем самым выступая в противоположность объективному содержанию языковых единиц – когнитивная (познавательная) функция языка.

В своих работах А.Г. Арушанова считает слово явлением «полевым», содержащим в себе функционально-стилистический, денотативный и коннотативный макрокомпоненты. Денотативный макрокомпонент представляет собой предметно-понятийную информацию, связанную с отражением внеязыковой действительности, объективной или субъективной [1].

В связи с вышеизложенным, эмоционально-оценочная лексика – это лексика, вербализирующая внутренний мир человека, с ее помощью человек может выразить свои эмоции, чувства, оценки.

Процесс овладения эмоционально-оценочной лексикой у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня характеризуется тем, что в их развернутых смысловых высказываниях отсутствует четкость, последовательность изложения, наблюдается отрывочность. Дети с ОНР III уровня в процессе построения фраз способны на проявления внешних,

поверхностных впечатлений, а не на причинно-следственных взаимоотношениях действующих лиц.

Р.И. Лалаева подчеркивает, что старшим дошкольникам с ОНР Шуровня недоступны лексические средства выразительности речи. При составлении сложноподчиненных предложений, дети с ОНР III уровня, говорят много лишних слов, не зная как предложение правильно заканчивать. В связи с этим, воспитанники в сравнении с нормой, зачастую используют прямую речь [3].

Т.Б. Филичева указывает в своих исследованиях, что рассказы детей с ОНР III уровня характеризуются большим количеством существительных, местоимений, служебных слов. Необоснованное частое использование существительных объясняется затруднениями, возникающими в процессе развертывании высказывания [5].

И.В. Янченко подчеркивает, что нарушение эмоционально-оценочной лексики у старших дошкольников с ОНР Шуровня отличается тем, что:

- 1) дети активно жестикулируют (не хватает слов);
- 2) в их рассказе не наблюдается имен главных героев, места и времени событий;
- 3) присутствуют постоянные повторы, возврат к высказанному (нарушена динамика речевого высказывания);
- 4) в рассуждениях не прослеживается главная мысль [5].

Центральное место в структуре дефекта старших дошкольников с ОНР III уровня занимает недоразвитие словаря. По мнению Р.Е. Левиной, затруднения в овладении старшими дошкольниками с ОНР III уровня словарным запасом влекут за собой несформированность эмоционально-оценочной лексики [3].

Ограниченный словарный запас негативно влияет на использование в речи местоимений и наречий, имеющих обобщенное недифференцированное значение.

Таким образом, дети с ОНР Шуровня обладают пониженной способностью как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания.

Нарушения формирования лексики у детей с ОНР III уровня проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря.

Одной из выраженных особенностей детей с ОНР III уровня является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря.

Старшие дошкольники с ОНР III уровня понимают значение многих слов; объем пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения. У старших дошкольников с ОНР III уровня выявляются трудности в назывании многих прилагательных, употребляющихся в речи их нормально развивающихся. В глагольном словаре старших дошкольников с ОНР III уровня преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает.

Характерной особенностью словаря детей с общим недоразвитием речи является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. В одних случаях дети употребляют слова в излишне широком значении, в других – проявляется слишком узкое понимание значения слова. Иногда дети с ОНР III уровня используют слово лишь в определенной ситуации. Так, понимание и использование слов носит ситуативный характер. Среди многочисленных вербальных парафазий у этих детей наиболее распространенными являются замены слов, относящиеся к одному семантическому слову.

У старших дошкольников с ОНР III уровня запаздывает процесс формирования семантических полей. О несформированности семантического поля говорит и количественная динамика случайных ассоциаций.

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня не могут спонтанно выйти на онтогенетический путь развития оценочно-эмоциональной лексики, свойственный нормально развивающимся детям. Овладение детьми эмоционально-оценочной лексикой при общем недоразвитии речи в ряде случаев идет на фоне нарушения деятельности центральной нервной системы.

Овладение эмоционально-оценочной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня – длительный процесс, направленный на формирование речевых средств, умения выразить свои эмоции, чувства, оценки.

### *Литература*

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: Формирование грамматического строя речи: Методическое пособие для воспитателей. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 211 с.
2. Безрукова О.А. Формирование системных лексических представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи. – М.: Владос, 2010. – 290 с.
3. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей / Ред.-сост. П.Б. Шошин. – М.: Аркти, 2013. – 221 с.

4. Тверская О.Н. Формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Логопед. – 2011. – № 1. – С. 35-48.

5. Янченко И.В. Нарушения эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи как причина затруднений речевого общения // Логопедия сегодня. – 2012. – № 1. – С. 43-47.

### **Социально-психологическая характеристика матерей, воспитывающих детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта**

*Носова А.И., студентка 3 курса магистратуры, aln.nsv@mail.ru*

*Научный руководитель: Прилепко Ю. В., кандидат психологических наук,  
доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** статья посвящена психическим, социальным, а также личностным характеристикам матери, воспитывающей ребенка с нарушениями интеллекта.

**Ключевые слова:** семья, нарушение интеллекта, интеллектуальная недостаточность, родители ребенка с нарушениями интеллекта.

### **Socio-psychological characteristics of mothers raising preschool children with intellectual disabilities**

*Nosova A. I., 5-year undergraduate student, aln.nsv@mail.ru*

*Supervisor: Prilepko Julia V., PhD in Psychology, Associate Professor  
at the Department of Correctional Psychology and Pedagogy,  
SKFU, Stavropol*

**Abstract:** The article is devoted to the mental, social, as well as personal characteristics of the mother, raising a child with intellectual disabilities.

**Key words:** family, intellectual disability, intellectual disability, parents of a child with intellectual disabilities.

Когда в семье рождается ребенок с нарушениями интеллекта, у родителей меняется взгляд на мир, отношение к самим себе, к другим людям.

Эмоциональное воздействие стресса на женщину, родившую ребенка с нарушениями интеллекта, неизмеримо значительное. У матерей часто наблюдаются истерики, депрессивные состояния. Страхи, одолевающие женщин по поводу будущего ребенка, рожают чувство одиночества, потерянности и ощущение «конца жизни». Часто для таких матерей свойственно снижение психического тонуса, заниженная самооценка, что проявляется в потере вкуса к жизни, перспектив профессиональной карьеры, невозможности реализации собственных творческих планов, потере интереса к себе как к женщине и личности [4].

Л.С. Спиваковская писала, что вследствие того, что рождение ребенка с нарушениями интеллекта, а затем его воспитание, обучение и в целом общение с ним являются длительным патогенно действующим психологическим фактором, личность матери может претерпевать значительные изменения. В поведении матерей, воспитывающих ребенка с нарушениями интеллекта, выделяется ряд особенностей: неумение создавать ситуацию совместной деятельности, неэмоциональный характер сотрудничества, неадекватность позиции по отношению к ребенку и неадекватный стиль воспитания, недостаточная потребность в общении с ребенком. Эмоциональное состояние матерей характеризуется депрессией, чувством вины, горя, стыда и страдания. Депрессивные переживания могут трансформироваться в невротическое развитие личности и существенно нарушить ее социальную адаптацию [1].

Часть матерей в силу сложившихся обстоятельств после рождения больного ребенка вынуждены изменять профиль своей работы или же вообще оставить ее. Уход женщины с любимой работы не только лишает ее заработка, но и изменяет ее социальный статус, ставит в зависимое положение от мужа, от семьи. Таким образом, в лице матери ребенка с нарушениями интеллекта общество теряет квалифицированного специалиста в связи с невозможностью для нее продолжать работу по избранной до рождения ребенка специальности [3].

В.В.Ткачева характеризуя личностные установки родителей и их влияние на выбор воспитательных средств, выделяет три группы матерей, имеющих детей с интеллектуальной недостаточностью:

- родительницы невротичного типа, для них характерно: пассивная личностная позиция; оправдание собственной бездеятельности в отношении развития ребенка и непонимание того, что некоторые недостатки, возникающие у него, вторичны и являются результатом уже не биологического дефекта, а собственной личностной несостоятельности. У матерей этого типа возникает стремление оградить ребенка от всех проблем, даже от тех, которые он может решить собственными силами. Кроме того, наблюдается проявление слабости или инертности при реализации поставленной воспитательной цели. У родительниц невротичного типа отмечается постоянный тревожный фон настроения, наличие излишних опасений о чем-либо, что, в свою очередь, передается ребенку и может явиться причиной формирования у него невротических черт характера.

- для родительницы авторитарного типа характерны: активная жизненная позиция, стремление руководствоваться своими собственными убеждениями, вопреки уговорам со стороны (советам родственников или специалистов), стойкое желание найти выход из создавшегося положения, как для себя, так и для своего ребенка. У матерей такого типа отмечается неумение

сдерживать свой гнев и раздражение, отсутствие контроля над импульсивностью собственных поступков, склонность к участию в ссорах и скандалах; холодность или отстраненность от проблем ребенка при установлении с ним контакта. Для них характерен неравномерный характер применения воспитательных мер: довольно частой использование жестких форм наказания (окрик, подавление личности, избивание).

- у категории родительниц психосоматического типа проявляются черты, как первой, так и второй групп. Им свойственны более частые смены полярных настроений (то безудержная радость, то глубочайшая депрессия, вызванная незначительным поводом). У некоторых из них в большей степени прослеживается тенденция к доминированию, как и у авторитарных родительниц [2].

Невротические проявления становятся фактически постоянной составляющей поведения матери. Наиболее выраженными из них являются следующие: снижение регулирующего самоконтроля; затруднения в речевом общении со значимыми людьми, малознакомыми и незнакомыми в непривычных ситуациях; избирательность контактов – женщины предпочитают общаться с близкими по ценностным ориентациям людьми; при общении со значимыми людьми самооценка заметно колеблется, это выражается вербально, интонационно и мимически [4].

Сопоставление действительности с идеальной моделью семьи и ролью в ней матери выливается в субъективное ощущение личной неадекватности. И здесь велика опасность в формировании негативного мироощущения, которое становится средством моральной самозащиты, позволяющей оправдать и принять как должное весь спектр наличествующих негативных ощущений.

Для другой части матерей характерно самообвинение, что также разрушительно для личности.

К особенностям социальной адаптации женщины в ситуации «особого» материнства относятся недостаточная социальная активность и эгоцентрические цели. Поведение ее характеризуется отсутствием гибкости, стереотипностью проявлений. Социальное несоответствие ребенка ведет к изоляции семьи, росту тревоги у матери, что, в свою очередь, усложняет взаимодействие ее с социумом и ограничивает возможности продуктивного функционирования. Нарушение социальных взаимоотношений искажает способность матери адекватно прогнозировать события, что ведет к дезориентации и усиливает неудовлетворенность [1].

Следовательно, женщины, воспитывающие детей со сниженным интеллектом имеют высокую личностную тревожность. Это тревога матери по поводу состояния ребенка, его будущего, по поводу реакции окружающих на ее ребенка. Это состояние высокой личностной тревожности

постоянно сопровождает женщин и может выступать в качестве одного из механизмов развития невроза.

Таким образом, поведение матерей по отношению к детям с интеллектуальной недостаточностью будет определяться тем, захотят ли родители тратить собственные силы и время на обучение и воспитание ребенка с нарушениями интеллекта. Даже при адекватной оценке возможностей таких детей родители могут просто переложить всю ответственность за развитие сына или дочери на дошкольное учреждение.

Анализируя выше изложенное, следует отметить, что:

- возникающий родительский кризис, обусловленный рождением ребенка с нарушениями интеллекта, не всегда преодолевается родителями и может усугубляться различного рода причинами (непониманием со стороны окружающих, напряженные отношения с родственниками);

- в поведении матерей по отношению к детям с нарушениями интеллекта, выделяется ряд особенностей: неумение создавать ситуацию совместной деятельности, незэмоциональный характер сотрудничества, неадекватность позиции по отношению к ребенку и неадекватный стиль воспитания, недостаточная потребность в общении с ребенком. Эмоциональное состояние матерей характеризуется депрессией, чувством вины, горя, стыда и страдания.

### *Литература*

1. Спиваковская Л.С. Особенности невротических расстройств в семьях умственно отсталых детей. – М., 1974.

2. Ткачева В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. Практикум по формированию адекватных отношений. – М., 2000.

3. Чарова О.Б. Материнские установки по отношению к детям с нарушением интеллекта // «Дефектология». - № 6. - 2008, С. 13-19.

4. Шипицина А.М., Сорокин В.М. Личностные особенности матерей, воспитывающих детей с нарушениями интеллекта // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2008. – Сер. 12. – Вып. 3. – С. 178-195.



## **Социализация детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра средствами игровой деятельности**

*Онищенко О.А., воспитатель МБДОУ «Детский сад № 34 «Радость», г. Ставрополь*

**Аннотация:** Теоретическое изучение и практическая эффективность формирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра средствами игровой деятельности.

**Ключевые слова:** аутистический спектр, аутисты, дошкольный возраст, игровая деятельность, социализация.

### **Socialization of older preschool children with autism spectrum disorder by means of play activities**

*Onishchenko O.A., educator of MBDOU «Kindergarten No. 34 «Joy», Stavropol*

**Abstract:** Theoretical study and practical effectiveness of the formation of older preschool children with autism spectrum disorder by means of play activities.

**Key words:** autistic spectrum, autistic people, preschool age, play activity, socialization.

Дети с ограниченными возможностями здоровья - это уникальные дети, к которым просто необходим индивидуальный подход. Компетентное и продуманное сочетание традиционных и инновационных технологий оказывает содействие развитию у детей познавательной инициативности, мотивации. В обучении детей с РАС игровые технологии являются главными.

Одной из основных задач при работе с дошкольниками с ограниченными возможностями, является их социализация. Если норма для обычного ребенка социализация представляет собой естественный процесс, то применительно к особенному ребенку погружение в мир – это кропотливый труд, процесс и следствие которые зависят от тех обстоятельств, которые формируют для этого взрослые. Часто мир для них выглядит устрашающим и трудным или же наоборот, они чрезмерно доверчивы и наивны.

Социализация детей - это разносторонний процесс изучения опыта социальной жизни, содержит в себе главные нормы человеческих взаимоотношений, общественных норм поведения, видов деятельности, форм общения. Наиболее сложно проходят процессы социализации у детей с расстройством аутистического спектра.

Учитывая разнообразие аутистических расстройств у дошкольников и их проявлений, нужен комплексный подход к процессу общественной адаптации. В первую очередь необходимо ввести предметные игры, кото-

рые помогут находить контакт со взрослым для совместной игры. К таким играм можно причислить – отдаю: катание машинок, перекачивание и перекидывание мяча, бадминтон и прочее. С помощью таких игр создается прообраз диалога, поддержание связи с партнёром.

В Российской Федерации в последнее время всё большее число родителей сталкиваются с серьёзной проблемой: их детям ставят диагноз расстройство аутистического спектра. По достоверной информации ВОЗ, количество детей с заключением РАС растёт на 13 процентов в год. Расстройство аутистического спектра – самое часто встречающееся нарушение развития. Важнейшие проблемы, касающиеся поддержки в социализации детей с аутизмом очень существенны и жизненны для многих семей, проживающих на территории РФ. Дети с расстройством аутистического спектра составляют наиболее трудно социализируемую группу детей с ОВЗ.

Детский аутизм - тип общего нарушения развития, который определяется наличием:

а) аномалий и задержек в развитии, проявляющихся у ребенка в возрасте до трех лет;

б) психопатологических изменений во всех трех сферах: эквивалентных социальных взаимодействиях, функциях общения и поведения, которое ограничено, стереотипно и монотонно. Эти специфические диагностические черты обычно дополняют другие неспецифические проблемы, такие, как фобии, расстройства сна и приема пищи, вспышки раздражения и направленная на себя агрессивность.

Атипичный аутизм - тип общего нарушения развития, отличающийся от детского аутизма возрастом, в котором начинается расстройство, или отсутствием триады патологических нарушений, необходимой для постановки диагноза детского аутизма.

У большинства детей с РАС, независимо от уровня их интеллектуального развития, овладение социальными навыками вызывает существенные (иногда почти непобедимые) трудности. Основными проблемами социализации детей с расстройствами аутистического спектра являются: не правильное восприятия внешних раздражителей.

У детей с РАС замечается полное отсутствие или небольшая потребность в контактах со ровесниками, нет модуляции поведения в социально - бытовых ситуациях. Отклонение от нормы или полное отсутствие речи усугубляют процесс взаимодействия с окружающими, дошкольники часто не пытаются компенсировать невербальными средствами общения: мимикой, жестами. Наблюдается поглощённость и односторонность интересов.

Очень важным в успешной социализации ребенка с РАС будет играть междисциплинарная команда, осуществляющая психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС. В такую команду входят: воспитатель, педа-

гог- психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог, тьютор, педагоги дополнительного образования.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с РАС призывает взрослого иметь больше терпении, та, как не возможно избежать в ней периодов спада, регрессии, тем не менее при адекватной коррекционной помощи дети преодолевают свои страхи перед обучением, контактом с окружающим миром, они становятся более открытыми, начинают вступать в общение.

Самые распространенные затруднения заключаются в том, что ребенок просто не включается в игровой процесс и не выражает видимого интереса к нему.

Если ребенок не концентрирует внимания на игру и не желает принимать в ней участия – ни в коем случае не настаиваем и не напрашиваемся. Часто случается, что игра ребенку нравится, но по виду он остается бездейственным. Продолжаем осуществлять игровые действия, оставаясь в поле зрения ребенка. Даем своему подопечному возможность подробно рассмотреть игру издали, чтобы в дальнейшем подсоединиться в нее.

Также возникают и другие проблемы:

У дошкольник вызывает страх новых ярких сенсорных чувств. Поэтому предлагать новое следует понемногу и незначительными дозами;

требует воспроизводить какое-то игровое действие снова и снова. Стремимся не сопротивляться его просьбам, чтобы он смог целиком почувствовать элемент игры, но при этом быть наготове, чтобы полезная игра не перешла в очередную безрезультатную стереотипию;

не понимает сюжета игры. Чтобы избежать этого, разрабатываем элементарные сюжеты, не занимающие много времени.

В процессе формирования игровых сюжетов ребенок может настойчиво избегать или решительно не воспринимать какую-то из версий игры. Следует быть расположенным к этому и вовремя трансформировать игровые модели, предлагая свежие, более увлекательные ребенку варианты.

Одно из главных нарушений, характеризующих детей с расстройствами аутистического спектра – несформированность у них навыков общественной игры. Вместе с тем, успешность социализации при аутизме во многом зависит от уровня усвоения ребенком социальноигровых навыков. Социализация более благополучна в том случае, когда ребенок вовремя изучил основные способы игрового взаимодействия. Для этого необходима целеустремленная, регулярная коррекционная работа, которая содержит следующие направления:

Формирование разделенного интереса;

Вырабатывание навыков параллельной игры

Параллельная игра с применением собственных игровых материалов;

Параллельная игра с частичным применением общих игровых материалов.

Формирование навыков хороводных игр и игр в кругу;  
Формирование навыков игры с переходом ходов;  
Формирование умения делиться игровыми материалами;  
Формирование навыков игрового сотрудничества.

Для развития социальной игры используются разнообразные организационные формы работы.

В процессе формирования игровых сюжетов ребенок может настойчиво избегать или ультимативно не воспринимать какой-то из вариантов игры. Следует быть готовым к этому и своевременно менять игровые модели, предлагая новые, более интересные ребенку варианты.

### *Литература*

1. Гильберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. М.: Владос., 2002. 144 с.
2. Гулевич О.А. Психология коммуникации. М.: ООО «ЭлитПолиграф», 2007. 384 с.
3. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию. – М.: Новая школа, 1998. – 144 с.
4. Забрамная С.Д. Развивающие занятия с детьми: Материалы для самостоятельной работы студентов по курсу «Психолого-педагогическая диагностика и консультирование». – М.: В. Секачёв, 2001. – 80 с.
5. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребёнка – М.: АПН РСФСР, 1939. – 210 с.
6. Левченко И.Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии. – М.: Образование Плюс, 2006. – 120 с.
7. Лубовский В.В. Специальная психология: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 464 с.
8. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с
9. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10)
10. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы/ материалы II всероссийской (заочной) научно-практической конференции. Барнаул, 2017. 345 с.
11. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина// Под общ. ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 80 с.
12. Певзнер М.С. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности. – М.: Педагогика, 1982. – 104 с.
13. Рубенштейн С.Я., Особенности познавательных процессов умственно отсталых детей // Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. – М., 2006.– 204 с.
14. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. 416 с.

15. Специальная педагогика / под ред. Н.М.Назаровой. М.: Академия, 2002. 365 с.

16. Саблина Л.С., Синев В.Н. Организация воспитательной работы с умственно-отсталыми детьми. – М.: Просвещение, 2009. – 314 с.

17. Социализация детей с Рас с помощью игровой деятельности [Электронный ресурс] <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=896272> (дата обр. 10.11.2022)

18. Фрост Лори, Бонди Энди Система альтернативной коммуникации с помощью карточек. М.: РБОО «Центр лечебной педагогики» 2011, 398 с.

19. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорев А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие\ Под общ.ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.125 с.

### **Развитие фонематических процессов в младшем школьном возрасте как основа предполагаемых дизорфографических ошибок**

*Павлова Е. А., магистрант, кафедра инклюзивных социальных групп факультета политических и социальных наук Российской государственной социальной университет (Москва, Россия); katerina.80.pavlova@yandex.ru*

*Сорокоумова С. Н., доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры инклюзивных социальных групп факультета политических и социальных наук Российского государственного социального университета (Москва, Россия); профессор кафедры педагогики и психологии Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия); 4013@bk.ru*

**Аннотация:** В статье рассматриваются главные особенности фонематических процессов в младшем школьном возрасте. Приводятся результаты исследования по данной теме. Цель исследования: выявить особенность влияния фонематических процессов на предупреждение дизорфографических ошибок в младшем школьном возрасте. Описаны основные виды дизорфографических ошибок в данном возрасте. Раскрыто понятие фонематических процессов, выявлены особенности их влияния на речь ребёнка.

**Ключевые слова:** фонематические процессы, психологические особенности младшего школьного возраста, преодоление дизорфографических ошибок, система упражнений, орфографические ошибки, навык письма, грамотная речь.

### **The development of phonemic processes in primary school age as the basis of alleged dysorphanographic errors**

*Pavlova E. A., Master student, Department of Inclusive Social Groups, Faculty of Political and Social Sciences, Russian State Social University (Moscow, Russia);*

*Sorokoumova S. N., Doctor of Psychology, Professor; Professor, Department of Inclusive Social Groups, Faculty of Political and Social Sciences, Russian State Social University (Moscow, Russia); Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia)*

**Annotation:** The article discusses the main features of phonemic processes in primary school age. The results of the research on this topic are presented. The purpose of the study: to identify the peculiarity of the influence of phonemic processes on the prevention of dysorhographic errors in primary school age. The article describes the main types of dysorhographic errors at this age. The concept of phonemic processes is revealed, the peculiarities of their influence on the child's speech are revealed.

**Key words:** phonemic processes, psychological features of primary school age, overcoming dysorhographic errors, exercise system, spelling mistakes, writing skill, literate speech.

Оптимальным условием разностороннего развития детей младшего возраста является - хорошо поставленная речь . Богатый словарный запас ребенка помогает проще адаптироваться в обществе, грамотно высказывать свои мысли ,помогает в организации развития психических процессов.

Грамотная речь является важным условием успешного и эффективного обучения в школе и в дальнейшей жизни. Поэтому необходимо выявить все недостатки речи еще в раннем возрасте , и провести коррекционную и профилактическую работу .Иначе это может привести к необратимым последствиям. Именно в младшем школьном возрасте развитие речи ребенка происходит гораздо эффективнее ,а самое главное подлежит профилактике и коррекции. Звуковой состав, активный и пассивный словари и грамматический строй являются основными компонентами речи. Именно фонетика занимается изучением звукового состава [1].

Сегодня мы с вами поговорим о развитии фонематических процессов детей младшего школьного возраста по преодолению предполагаемых дизорфографических ошибок. Поэтому необходимым условием эффективного усвоения навыков письма и чтения служит высокий уровень развития фонематических процессов.

Дизорграфия -это процесс нарушения орфографических навыков письма, которое связано с фонематическим слухом и восприятием, при сохранном слухе, зрении и интеллекте. То есть ребёнок не умеет применять правило на практике, но при этом знает как написать. При этом увеличивается количество одних и тех же ошибок, но ребенок затрудняется их исправить. Также он не может увидеть их в написанном тексте. Поэтому проблему преодоления дизорфографических ошибок нужно начинать с развития фонематических процессов ,так как они напрямую взаимосвязаны.

В младшем школьном возрасте встречается наибольшее количество изографических ошибок.

Для преодоления дизорфографических ошибок необходимы развитие следующих фонематических процессов:

- фонематический слух
- фонематическое восприятие

- фонематический синтез
- фонематические представления

В процессе коррекции различных нарушений речи, именно работа по преодолению дизорфографических ошибок являются одним из направлений логопедической работы [2] .

Таким образом, при развитии фонематических процессов ,которые направлены на преодоление дизорфографических ошибок используют принцип постепенности.

Работа выстраивается постепенно, конечный результат зависит от того насколько интересно преподнесли материал для детей. В младшем школьном возрасте ведущий вид деятельности -это игра, поэтому занятия проводятся в игровой форме. Именно в игре у детей повышается работоспособность и развивается познавательный интерес, что способствует эффективному восприятию коррекционной работы по преодолению и профилактике дизорфографических ошибок.

А работает ли этот принцип на практике? На этот вопрос более точный ответ я смогу дать проведя исследование. Цель которого состоит в том ,чтобы выявить особенность влияния фонематических процессов на предупреждение дизорфографических ошибок в младшем школьном возрасте. Итак наше исследование началось с подбора методики .Я использовала методику "Экспресс-диагностика письменной речи младших школьников Садовщикова И.Н. данная методика позволит выявить нам основные дизорфографических ошибки детей , тем самым мы сможем разработать задания по преодолению вышеуказанных ошибок в процессе развития основных фонематических процессов.

Мое экспериментальное исследование состояло из трёх основных этапов:

1.На первом этапе изучалась основная информация об особенностях влияния фонематических процессов на предупреждение дизорфографических ошибок в младшем школьном возрасте. Мною были проанализированы основные источники информации по данной теме исследования. Разработан и представлен план исследования, прописаны основные этапы работы. В исследовании принимали участие учащиеся 1 класса.

2.На втором этапе своего экспериментального исследования я подготовила диагностический материал. Исследование проводилось в учебном классе, индивидуально. Помощь в организации обследования детей оказал классный руководитель. А также на данном этапе были обработаны результаты каждого ребёнка.

3.На третьем этапе ,на основе полученных результатов обследования, намечен план составления цикла упражнений по преодолению дизорфографических ошибок в младшем школьном возрасте.

В диагностическом обследовании детей приняли участие 12 человек из первых классов. Диагностические задания были подготовлены для каждого ребёнка, в специально упакованном конверте. Экспресс-диагностика состоит из трёх основных блоков. Они достаточно трудоёмкие, но занимают не так много времени в обследовании ребёнка.

Задания распределены по блокам от более простых к более сложным. В каждом блоке задания направлены на развитие основных фонематических процессов младших школьников. Первый блок включает в себя контрольное списывание, второй блок-слуховой диктант, а вот в третьем блоке необходимо написать изложение по предложенному тексту. Текст для изложения должен соответствовать возрастным особенностям младших школьников.

Проведённое обследование проходило в привычной для ребёнка обстановке в присутствии классного руководителя. Логопед протоколировал все результаты заданий для составления дальнейшего плана работы с детьми. Огромный уклон сделан на выявление основных видов дизорфографических ошибок. Обследование детей мы проводили в начале первой четверти. Это были начальные данные. И в конце четверти. Это были контрольные данные. Между этапами исследования, целый месяц велась работа по развитию основных фонематических процессов с целью предупреждения дизорфографических ошибок.

**Результаты исследования:** на начальном этапе обследования детей сложностей особых не возникло. Списывание и диктант прошли с минимальным количеством ошибок, а вот с изложением пришлось потрудиться. На основе проанализированных трёх блоков заданий получились следующие результаты: без существенных дизорфографических ошибок справились учащиеся (4 человека)-34%, допустили 3-4 ошибки (6 человека)-50%, допустили 6-10 ошибок (2 человека)-16 % .

Далее с ребятами проводилась работа по предупреждению дизорфографических ошибок. Мы предложили блок заданий коррекционной работы. Как мы с вами знаем, что ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте является игра. Именно в игре ребёнок лучше воспринимает и усваивает полученный материал. Поэтому наша работа по преодолению дизорфографических ошибок проходила в виде цикла игра и упражнений. Ниже приведены примеры коррекционной работы по преодолению дизорфографических ошибок в ходе развития фонематических процессов детей.

### **1. Игра "распознай слова"**

**Цель:** распознать зашифрованное учителем слово по указанным звукам и его описанию.

-первый звук з, последний а, она в черно-белую полоску и быстро бегает.

-первый звук м, оканчивается слово на ть, он зимой спит в берлоге и сосёт лапу.



-первый звук л, последний а, хитрая рыжая плутовка. так о ней говорят в сказках.

## **2. Игра "Новое слово"**

**Цель:** сформировать навык работы со звуками.

-Назовите как можно больше слов со звуком [с] в начале слова.

-Назовите как можно больше слов со звуком [с] в середине слова.

-Назовите как можно больше слов со звуком [с] на конце слова.

## **3. Упражнение "Паровозик из слов"**

**Цель:** развитие умения слышать звуки и запоминать

**Методика проведения:** педагог записывает на доске любое слово, задача детей составить паровозик из слов так, чтобы следующее слово начиналось с последнего звука этого слова.

Например: торт-телефон-нож-жувачка- ананас.....

## **4. Упражнение "Логопедический кубик"**

**Цель:** развивать мышление, концентрировать внимание на звуковой стороне слова.

**Методика проведения:** учитель бросает логопедический кубик детям. Учащимся необходимо назвать слово в котором, количество звуков соответствует цифре выпавшей на логопедическом кубике.

**Например:** число 6 ребенок называет слово [молоко] в котором шесть звуков.

После проведения коррекционной работы по преодолению дизорфографических процессов мы провели повторную диагностику и результаты получились следующие: без существенных дизорфографических ошибок справились учащиеся (6 человека)-50%, допустили 3-4 ошибки (5 человека)-40%, допустили 6-10 ошибок (1 человек)-10 %.

Это говорит нам о том, что мы правильно выстроили коррекционную работу, которая дала положительные результаты. Количество ошибок сократилось, дети научились работать со звуками, а именно слышать звуки применять их на практике [3].

Таким образом можно сделать вывод о том, что развитие основных фонематических процессов положительно влияют на письменную речь, помогают предупредить дизорфографических ошибки. Цель нашего исследования достигнута.

### ***Литратура***

1. Азова О. И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006.

2. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Организация логопедической работы в школе. – М., 2005. –Сер. Логопед в школе.

3. Павлова Е. А., Сорокоумова С. Н. Особенности влияния фонематического анализа и синтеза на развитие речевых процессов в период обучения грамоте детей младшего школьного возраста с ФФН / Актуальные проблемы и перспекти-

вы 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 редакцией М. И. Каргина; А. Н. Яшковой; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск : РИЦ МГПУ, 2022. – 1 электрон. опт. диск. – ISBN 978-5-8156-1478-4. – Текст : электронный.

## **Особенности формирования словообразований и словоизменений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР**

*Парижева З.А., студентка 5 курса бакалавриата, zparizheva@bk.ru*  
Научный руководитель: *Евмененко Е.В., кандидат психологических наук,  
доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики,  
СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье отражены результаты теоретического анализа нарушений словообразования и словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** словообразование, словоизменение, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники.

## **Features of the formation of word formations and inflections in children of senior preschool age with general underdevelopment of speech**

*Parizheva Z. A., The 5th year bachelor's student, zparizheva@bk.ru*  
Scientific supervisor: *E. V. Evmenenko, candidate of psychological sciences,  
associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy,  
NCFU, Stavropol*

**Annotation:** The article reflects the results of a theoretical analysis and experimental study of violations of word formation and inflection in older preschoolers with a general underdevelopment of speech.

**Key words:** word formation, inflection, a general underdevelopment of speech, older preschoolers.

В последние годы существенно растет количество несовершеннолетних, характеризующихся речевыми отклонениями. Особенно велик процент таких несовершеннолетних в группе дошкольников.

Число несовершеннолетних, которым необходима поддержка логопеда, растет ежегодно. Выявлена тенденция к увеличению тяжести отклонений речи.

Итоги исследовательской деятельности позволяют говорить о том, что дефекты проговаривания звуков выявлены у 52,5% несовершенно-

летних. Среди указанных случаев 16,7% приходится на абсолютную замену звука, что позволяет говорить о сохранении «возрастного косноязычия». Такая особенность развития выступает ярким маркером высокой степени вероятности развития артикуляторно-акустической дисграфии. Прочие 35,8% случаев приходятся на стертые, яркие дизартрии [1].

Также в рамках исследования удалось установить, что у 21,5% обследованных воспитанников из группы подготовки объем освоенных слов меньше, неужели это характерно среднестатистическому воспитаннику того же возраста. У четверти опрошенных удалось установить несформированность функциональности словоизменения (при нормальном развитии эта функция вырабатывается к четырехлетнему возрасту). У 61,6% не выработана функция словообразования (среднестатистический несовершеннолетний осваивает ключевые методы словообразования еще до поступления в общеобразовательное учреждение). Четверти опрошенных, как показали анализы итогов, недоступны базовые, самые простые форматы анализа слов по фонемам.

Аналитическое сравнение статистических данных, собранных в 50-х годах прошлого столетия в СССР, позволяет говорить о том, что в этот период времени отклонения умения произносить звуки зафиксированы у 17% несовершеннолетних в возрасте до поступления в школу и обучения на младшей школьной ступени. Дисграфия выявлена у 6% дошкольников и учеников младших классов.

Проблематика исследований несовершеннолетних с разнообразными речевыми отклонениями качественно детализирована как в теории, так и на практике. Исследовательскую деятельность в указанном в векторе вела: Волкова Л.С., Левина Р.Е., Белякова Л.И., Филатова Ю.А., Волковская Т.Н., Шаховская Н.С., Агранович З.Е., Бабина Г.В., Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Воробьева В.К., Глухов В.П., Гриншпун Б.М., Селиверстов В.И., Чевелева Н.А., Спирина В.А., Лалаева Р.Л. и др. [3].

В контексте нюансов словообразования у несовершеннолетних с общими нарушениями речевого развития следует указать, что становление словообразования выступает непростым, подверженным влиянию многочисленных факторов процессом даже в том случае, если развитие протекает нормально. В раннем возрасте человек не в силах в полной мере освоить грамматику и лексический языковой строй, структуру слов в контексте слогов, словоизменение и иные особенности языка. По этой причине на разных стадиях совершенствования умения говорить у несовершеннолетних одни языковые компоненты осваиваются быстро и легко, другие вырабатываются в несовершенной степени [2].

Р.Е. Левина осуществила анализ состояния функциональности в аспекте говорения несовершеннолетних с общими речевыми отклонениями. Ис-

следователем выявлено, что несовершеннолетние с первым и вторым уровнем несовершенства говорения пренебрегают умениями словообразования.

В случае 3 уровня отклонений, который также принято именовать уровнем развернутого говорения фразами с несовершенными, недоразвитыми компонентами фонетики, грамматики и лексики, фиксируется незнание, недостаточно качественное представление, неточное применение ряда слов, неумение формировать новые слова, менять уже известные. Это особенно ярко манифестирует через многочисленные словесные подмены, основанные на сходстве звуков либо смысла.

Отмечено, что несовершеннолетние с общим нарушением речи склонны применять описывающие качество объекта прилагательные, по возможности избегая относительных. К относительным они прибегают лишь в редких, привычных обстоятельствах.

Р.И. Лалаева указывает на многочисленные трудности совершенствования грамматики как речевого компонента у несовершеннолетних, которым свойственны отклонения в нарушении развитие речи. Грамматика таким детям дается сложнее, нежели освоение новых слов – пассивного, активного словаря. Причина в том, что в сравнении с лексикой грамматика отличается особенной абстрактностью, языковой строй в контексте грамматики сформирован на фундаменте многочисленных правил и норм [4].

Грамматические формы словообразования, словоизменения, разновидности и формы манифестируют у несовершеннолетних с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и у развивающихся нормально детей. Особенность освоения грамматики как компонента языка у детей с патологией говорения такова, что освоение реализуется в замедленном темпе, синтаксис и морфология как языковые системы совершенствуются недостаточно гармонично, общая картина речевого совершенствования искажается, компоненты языка, как формальные, так и семантические, развиваются неравномерно.

Освоение первых слов у несовершеннолетних с патологиями говорения не имеет ярко выраженных отклонений от среднестатистической нормы. Создание операции словообразования при среднестатистическом совершенствовании говорения протекает следующим образом:

- в возрасте 5-6 лет ребенок способен формировать, имея образец, слова от одного корня;
- в возрасте 67 лет ребенок способен, имея образец, формировать имена существительные, пользуясь суффиксами, создавать сравнительные и превосходные степени прилагательных, добавлять к глаголам приставки. В этом возрасте несовершеннолетний улучшает навык формирования слов от одного корня.

Как правило, несовершеннолетние пользуются суффиксами как наиболее простым подходом к созданию нового слова. Они используют

лишь ограниченный объем суффиксов, допустимых при словообразовании (-чик, -енок, -ик, -очек, -ок, -ят, -к).

Выявлено, что у несовершеннолетних с ОНР умение словообразования устанавливается позднее. Таким детям свойственны малочисленные морфологические обобщения, упрощенные и объединенные представления о морфологических характеристиках языковых единиц.

Систему словоизменения воспитанники с ОНР осваивают в младшем и среднем возрасте до поступления в общеобразовательное учреждение. Система словообразования обычно становится доступной и понятной в среднем детском возрасте до поступления в общеобразовательное учреждение. Воспитанники средней, старшей дошкольной группы совершенствуют процесс словообразования особенно креативно и интенсивно. К моменту поступления в общеобразовательные учреждения у воспитанников закладывается осознание норм словообразования.

Т.Б. Филичева указывает, что многие несовершеннолетние с ОНР нередко допускают ошибки в процессе словообразования. Наравне с корректно сформированными языковыми единицами такие несовершеннолетние активно применяют ненормативные слова («стуленок» - стул»). Подобные ошибки возможны в том числе у несовершеннолетних с нормальным речевым развитием, но они встречаются раньше, подлежат быстрой корректировке [5].

Исследователь говорит о том, что при наличии освоенного запаса лексических единиц, применяемых для обозначения разнообразных профессий, несовершеннолетние с трудом могут дифференцировано подбирать термины женского, мужского рода.

Особенно многочисленные ошибки фиксируются при формировании имен существительных с применением суффиксов, призванных демонстрировать эмоциональное восприятие объекта, особенности деятеля, численность. Стабильно фиксируются многочисленные ошибки при формировании отыменных прилагательных («-чив», «-лив»), сложных слов.

Для несовершеннолетних с ОНР особенно типичны ошибки, связанные с некорректным подбором флексии. Нередко это выражается через подмену кратких окончаний полными. Примеры: «бабушкиная фартук», «дедушкиная кресло». Воспитанники с корректным развитием говорения такие ошибки допускают крайне редко либо вообще с ними не встречаются.

Применяемые для обозначения принадлежности к некоторой группе прилагательные формируются через суффикс «й», с помощью флексии, которая сходна с полным вариантом прилагательного, используемого для обозначения качества, либо относительного. Если речь идет о принадлежности персоне, прилагательное составляется с помощью суффикса «ин», окончание добавляется в сокращенной форме («мамин, папин»). Неумение понять противопоставление таких отношений (по их сути и

формальному отражению) становится причиной того, что воспитанники с ОНР путают не только суффиксы, но также звуки, с помощью которых обозначается флексия.

О.М. Вершинина указывает, что у воспитанников с ОНР нередко фиксируется склонность к формированию неологизмов (новых слов):

А) Посредством суффиксов-синонимов. Привлеченные к исследовательской деятельности дети нередко использовали высокопродуктивные суффиксы «ин», «ов» («медведино ухо», «волчин хвост»);

Б) Подменой с помощью суффикса иного деривационного значения. Некоторые воспитанники придерживались корректной основы производной лексической единицы, но формирование притяжательного прилагательного сопровождалось включением в состав лексической единицы «лишнего» суффикса («медвежее», «лисичья») [7].

Презентованные примеры (неологизмы) позволяют говорить о том, что несовершеннолетние активно заимствуют из речи других людей производные лексические единицы вообще. Они не формируют их, пользуясь нормами словообразования, но лишь воспроизводят, ориентируясь на сохраненный в памяти общий звуковой образ. Нередко такое воспроизведение происходит искаженно. Это объясняется несовершенством восприятия фонемы и умения анализировать лексическую единицу.

Как указывает Т.Б. Филичева, стабильными сохраняются ошибки при использовании:

- Уменьшительно-ласкательных форм (пальтовка - пальтишко, ремешок - ремешок);
- Лексических единиц с суффиксами единичности (горошка, гороховка - горошинка; песок, песочка, песочница - песчинка);
- Прилагательных, сформированных из имени существительного, с разнообразными вариантами соотношенности (пухной - пуховый; клюковый - клюквенный);
- Прилагательных с суффиксами, применяемыми для описания воли и эмоций, физической формы объектов (хвостовый - хвастливый; улыбкиный - улыбчивый);
- Притяжательных форм (волкин - волчий, лисовый - лисий) [6].

Презентованная нами информация позволяет говорить об особенностях состояния процессов словообразования у дошкольников с общим несовершенством говорения. На базе полученных в рамках экспериментальных исследований данных лингвистами установлено, каковы особенности ограничений возможностей несовершеннолетних с речевым несовершенством, по причине которых такие дети не в силах полностью освоить умение анализировать морфемы и звуки, из которых сформирована лексическая единица. Такие ограничения возможностей оказывают влияние на становление умения говорить вообще.

Это позволяет говорить о том, что при общем нарушении речевого развития создание умения словообразования реализуется с многочисленными сложностями. Формы грамматики в контексте словообразования вырабатываются у несовершеннолетних с общим речевым несовершенством в последовательности, соответствующей традиционному совершенствованию умения говорения.

Специфические особенности освоения грамматики как компонента языка в разрезе несовершеннолетних с общим несовершенством умения говорить манифестируют через замедленный темп освоения, негармоничное совершенствование синтаксиса и морфологической языковой системы, языковых формальных и семантических компонентов, нарушения общности и целостности совершенствования умения говорить.

Преимущественно несовершеннолетние с такими отклонениями применяют метод словообразования посредством суффиксов. Число суффиксов, применяемых ими при словообразовании, мало. У несовершеннолетних с общими отклонениями в развитии речи нередко фиксируются неологизмы. Воспитанники активно перенимают из речи других людей производные и лексические единицы вообще, пренебрегая формированием слов по нормам словообразования. Они воспроизводят такие лексические единицы, отталкиваясь от цельного образа звуков, нередко искаженного. Это связано с несовершенством восприятия фонем и умения анализировать компоненты лексической единицы.

### *Литература*

1. Волкова Г.А. Методика психологического обследования детей с нарушением речи. Вопросы дифференциальной диагностики. - СПб.: Детство-Пресс, 2016. – 144 с.
2. Иншакова О. Б. Логопедическое обследование. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2018. – 279 с.
3. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Союз, 2017. - 218 с.
4. Логопедия: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2017. – 704 с.
5. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений / под ред. Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М.: Просвещение, 2019. - 223 с.
6. Преодоление ОНР: учебно- методическое пособие / под ред. Т. В. Волосовец. - М.: ВЛАДОС, 2009. – 224 с.
7. Шаховская С. Н., Худенко Е.Д. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи. - М.: РУССИКО, 2018. - 112 с.

## **Формирование зрительно-моторной координации детей старшего дошкольного возраста с системным недоразвитием речи методом песочного рисования (Sand Art)**

*Попова Д.И., студентка 5 курса бакалавриата, dardarin.n@gmail.com*  
Научный руководитель: **Евмененко Е.В.**, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь

**Аннотация:** в статье рассматриваются проблемы формирования зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста при системном недоразвитии речи. Метод песочного рисования (Sand art) рассматривается как возможное средство коррекции речевых нарушений и формировании зрительно-моторной координации. Приведен цикл упражнений.

**Ключевые слова:** системное недоразвитие речи, зрительно-моторная координация, коррекционно-логопедическая работа, песочное рисование.

## **Formation of hand-eye coordination of older preschool children with systemic speech underdevelopment by sand drawing (Sand Art)**

*Popova D. I., The 5nd year bachelor's student, dardarin.n@gmail.com*  
Scientific supervisor: **H. V. Evmenenko**, associate Professor of the Department of defectology, NCFU, Stavropol

**Abstract:** the article deals with the problems of the formation of visual-motor coordination in older preschool children with systemic speech underdevelopment. The Sand art method is considered as a possible means of correcting speech disorders and the formation of visual-motor coordination. A cycle of exercises is given.

**Key words:** systemic speech underdevelopment, hand-eye coordination, correctional speech therapy, sand drawings.

Грамотная и правильная речь рассматриваются как основа полноценного развития личности ребенка. Несмотря на это сама трудность овладения речевым навыком усложняет процесс речевого развития. Современный комплексный подход в коррекции речевых нарушений ориентирован не только на мультидисциплинарность, где в качестве основы выступает не только взаимодействие смежных специалистов друг с другом, а также на рассмотрение речевого нарушения, как диффузного по своей природе, зависящего от многих факторов и берущим начало не в нарушении отдельной функции [5].

В современной психолого-педагогической литературе существует точка зрения о том, что на развитие речи влияет управляемое развитие движений пальцев рук ребенка. Научно доказано, что движения пальцев



тесно связаны с речевой функцией и является эволюционной составляющей человеческого развития. Жестовый язык, дополняющийся восклицаниями и криками – пример первых коммуникаций. По прошествии тысячелетий жестовый язык был вытеснен устной речью, оставшись лишь невербальной частью современных коммуникаций [13]. Сложная мелкая и детальная работа человека предопределила развитие кисти рук, усложнив нейронную цепочку в головном мозге. Развитие функций руки и речи у человека шло параллельно. Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слов; все последующее совершенствование речевых реакций состоит в прямой зависимости от степени тренированности движений пальцев рук. Невропатолог и психиатр В.М. Бехтерев писал, что движения руки всегда были тесно связаны с речью и способствовали ее развитию. Английский психолог Д.Селли также придавал очень большое значение «созидательной работе рук» для развития мышления и речи.

Подкорковые отделы мозга контролируют и определяют моторные функции человека, которые имеют сложную организацию. [12] Управление произвольными движениями происходит на уровне коры головного мозга, в то время как произвольные движения контролируются подкорковыми структурами [9].

Опираясь на исследования Н.А. Бернштейн, С.Л. Рубинштейн приходим к выводу, что психика способна активно проявляться в двигательных реакциях, а не только определять движение.

Специфическая функция зрительно анализатора проявляется, когда дети понимают связь между предметом и изображающим его словом, а также при установлении артикуляции звуков [10]. Нарушения зрительно-пространственного восприятия влияют на развитие словарного запаса и создают трудности в формировании членораздельной речи, приводя к недоразвитию фонематического слуха и восприятия, а также дисграфии как нарушению письменной речи. Логопеды, работающие в дошкольных учреждениях, являются одной из актуальных тем в формировании зрительно-моторной координации у старших дошкольников с общим недоразвитием речи [3].

Общее недоразвитие речи у детей старшего дошкольного возраста характеризуется недостаточной сформированностью показателей зрительно-моторной координации (М.В. Аксенова, Е.А. Кинаш, О.И. Крупенчук, А.Д. Юрова). Нарушения зрительно-моторной координации характеризуются неправильным положением рук во время графической двигательной активности и плохой мелкой моторикой. Движения рук и глаз детей плохо скоординированы, а мелкая моторика и координация пальцев развиты слабо. Дети не способны контролировать собственную деятельность или воспроизводить представленные им образцы, они плохо ориентируются во времени и пространстве. Наблюдается снижение ритма графической деятельности, а,

как мы знаем, низкий уровень тренировки рук для овладения почерком может привести к будущей неуспеваемости в школе. Многих трудностей при обучении детей письму в начальной школе можно избежать, если целенаправленно готовить их в дошкольном возрасте [1].

Современная логопедия интегрирует обширный инструментарий, задействуя при это арт-терапевтические методы и приемы. Ссылаясь на высказывание К.Д. Ушинского о том, что лучшая игра для детей - это куча песка, современные педагоги считают, что рисование песком - это универсальный метод, который помогает в игровой форме раскрыть многогранность каждого ребенка и исправить существующие языковые барьеры. Метод рисования песком существует уже около 30 лет. За это время психологи, психотерапевты и учителя поняли, насколько увлекательным и многогранным он может быть [6].

Взаимодействие ребенка с песком может быть релаксационным, снимающим напряжение. При этом следует отметить, что дети не просто получают удовольствие от занятий с песком и расслабляются, они в игровом пространстве формируют и развивают точные и тонкие движения глаз, неразрывно связанные с артикуляцией.

Играя, ребенок вкладывается в процесс всем своим существом - эмоционально, умственно и физически. В этот момент активизируются умственные и эмоциональные резервы, а их работа проявляется в физических формах, созданных руками ребенка [4].

Песок используется как оптимальный терапевтический ресурс на этапе подготовки к обучению письму. Эти выводы можно сделать из анализа методических разработок Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой [6], которые предлагают организовывать упражнения и игры по лепке букв из песка, размещая их в пространстве "песочной бумаги" и превращая одну букву в другую [17].

Опираясь на теоретический анализ, предлагаем цикл упражнений, способствующих формированию зрительно-моторной координации детей старшего дошкольного возраста с системным недоразвитием речи методом песочного рисования (Sand Art) [16]:

#### 1. Упражнение 1. «Лабиринт»

Цель: закреплять умение ориентироваться на плоскости «песочного» листа, развивать умение контролировать движения, начинать с большого круга, а заканчивать маленьким и наоборот, учиться использовать всю рабочую поверхность, заполнять рисунком весь «лист».

Игровое задание: нарисовать лабиринт разными способами и пройти его.

Ребёнок засыпает рабочую поверхность песком и пальцем рисует спираль. Спираль можно рисовать разными способами: закручивать или раскручивать. Рисование спирали, закручивающейся к центру, способствует концентрации внимания. А спираль, раскручивающаяся наружу,

предполагает динамичное движение. Проходить лабиринт можно другой рукой и в сторону противоположную направлению рисования спирали. Так же лабиринт можно нарисовать квадратным.

## 2. Упражнение 2. «Лес»

Цель: научиться работать двумя руками, всеми пальцами по очереди, рисовать кулаком.

Игровое задание:

К нам на занятие приходит белочка и просит отвести её домой. Дети вспоминают где живёт белочка и рисуют лес.

Ребенок засыпает песочный «лист» песком, складывает руку в кулак и проводит несколько вертикальных линий снизу-вверх – это стволы деревьев. Затем складывает все пальцы так, чтобы остался только большой и рисует ветки в сторону от стволов деревьев. Теперь он рисует веточки поменьше указательным пальцем. От них рисует веточки средним, затем указательным и наконец самые маленькие – мизинцем. Если это получилось легко, ребёнок подключает вторую руку и следующему дереву рисует веточки двумя руками одновременно.

## 3. Упражнение 3. «Бабочка»

Цель: развитие умения рисовать двумя руками одновременно, развитие чувства симметрии, развитие фантазии.

Ребёнок засыпает рабочую поверхность песком и делит лист пополам – проводит вертикальную линию. Ставит оба указательных пальца в верхнюю часть линии и одновременно рисует полукруги – крылья бабочки. Повторяет то же самое с нижними крыльями и усами. Украшает крылья бабочки различными узорами и разноцветными камушками.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что метод песочного рисования является прогрессивным, новым и увлекательным для старших дошкольников. Использование метода позволяет успешно формировать, развивать зрительно-моторную координацию дошкольников с системным недоразвитием речи, а также корректировать имеющиеся речевые нарушения.

## *Литература*

1. Венгер, Л.А. Домашняя школа мышления / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. - М.: Дрофа, 2010. - 400 с.

2. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. - М.: Перспектива, 2018. - 224 с.

3. Дифференциальная диагностика речевых нарушений у дошкольников: методические рекомендации [Электронный ресурс] / Сост. Т.Т. Батышева, Г.И. Орлова, Ю.А. Климов и др., 2017. - 32 с.

4. Епанчинцева О.Ю. Роль песочной терапии в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста: конспекты занятий: картотека игр. Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. 77 с.

5. Зейц М. Пишем и рисуем на песке. Настольная песочница. [адаптированный перевод с англ.] Москва: ИНТ, 2010. 94 с.

6. Зинкевич - Евсигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по песочной терапии. - СПб.: Издательство «Речь», Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. 96 с.
7. Иншакова, О.Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5-7 лет. Часть 2. Пособие для логопеда / О.Б. Иншакова. - М.: Владос, 2019. - 111 с.
8. Метиева, Л.А. Развитие сенсомоторики детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.А. Метиева, Э. Я. Удалова. - М.: Национальный книжный центр, 2016. - 192 с.
9. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева. - СПб.: Детство-Пресс, 2009. - 560 с.
10. Польшина М.А., Сулова Н.М. Логопедическая работа в системе обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями / М.А. Польшина, Н.М. Сулова. - Наука сегодня: теория, практика, инновации. XI Международная научно-практическая конференция: Изд-во «Перо». Москва, 2016. - С. 242-247
11. Ратникова Е. В., Гаврик А. В. Развивающие игры на песке. Москва: Академический проект, 2018. 335 с.
12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Издательство «Питер», 2019. - 713 с.
13. Рыжова, Н.В. Развитие мелкой моторики у детей с речевыми нарушениями / Н. В. Рыжова // Логопедия сегодня. -2009. - № 3. - С. 44-45.
14. Тарашук, Т. Ю. Комплексный подход в коррекции речевых нарушений / Т. Ю. Тарашук. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 50 (392). С. 557-559.
15. Туличкина Е. Мир песочных фантазий: программа обучения детей рисованию песочных картин в технике «Sand-Art». ФГОС. Москва : АРКТИ, 2019, 112 с.
16. Штейнхардт Л. Юнгианская песочная психотерапия. - СПб.: Питер, 2001.
17. Эль Г. «Человек, играющий в песок». Динамическая песочная терапия., СПб, «Речь», 2007.

## **Особенности формирования социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра**

*Пономаренко Е.А., студентка 2 курса магистратуры, kp07061999@mail.ru*  
*Научный руководитель: Соловьёва О.В., профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** в статье рассмотрена специфика развития социально-бытовых навыков детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра; описаны трудности обучения детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

**Ключевые слова:** дети младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, социально-бытовая ориентировка.

## Features of the formation of social and household skills in children with autism spectrum disorders

*Ponomarenko E.A., 2nd year graduate student, kp07061999@mail.ru*

*Scientific supervisor: Solovyova O.V., Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** the article considers the specifics of the development of social and household skills of education for primary school-age children with autism spectrum disorder, describes the difficulties of teaching primary school-age children with autism spectrum disorder.

**Key words:** primary school children with autism spectrum disorder, social and household orientation.

Социально-бытовые навыки обозначает способность самостоятельно действовать в жизненных ситуациях в рамках как учебной, так и профессиональной деятельности[3].

В труде дети овладевают различными умениями и навыками, которые необходимы в повседневной жизни (в самообслуживании, в хозяйственно-бытовой деятельности). Дети младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра стараются самостоятельно действовать и выполнять задания, ведь благодаря трудностям дети могут совершенствовать свои навыки и умения. Все социально-бытовые навыки являются одними из важнейших в учебно-воспитательном процессе детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра[1].

Некоторые навыки ребёнок с аутизмом может выполнять самостоятельно в совершенно случайных ситуациях и обстоятельствах. Овладение тем или иным навыком напрямую связано с конкретной ситуацией, но перенести этот навык в иную ситуацию крайне сложно. Например, учась в школе дети с аутизмом наблюдают за своими одноклассниками и могут повторить то или иное действие.

Проблемы, с которыми сталкиваются дети с аутизмом непосредственно связаны с повседневным их поведением, а также их навыками в самообслуживании. Сложность его обучения социально-бытовым навыкам во многом связана с нарушениями контакта, трудностью произвольного концентрации, страхами и тревожностью. Чаще всего дети с расстройством аутистического спектра не могут в достаточной степени освоить какое-либо действие самостоятельно, ему необходима помощь взрослого, т.е. по подражанию другого человека. Иногда навык, которому научился ребёнок может быть связан только с конкретной ситуацией и выполнить его самостоятельно в других обстоятельствах ему будет до-

статочно сложно. Нередко ребенку мешают также нарушения тонкой моторики, мышечного тонуса, общая моторная неловкость[4].

Развитие социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста нарушено из-за недостаточного развития у него работы мышц мелкой моторики. Поведение ребёнка с расстройством аутистического спектра стереотипно. В связи с этим, возникают трудности в организации учебной ситуации, разработке структуры и создании стереотипов выполнения действий.

В дошкольной педагогике были выделены группы социально-бытовых навыков, необходимых для овладения ребенком с аутизмом:

а) пищевые привычки (помощь в накрывании стола: пользоваться ложкой и вилкой и их правильное положение, салфеткой, осторожно принимать, пережёвывать пищу и другое);

б) навыки ухода за своим телом (умывание, расчесывание волос и так далее);

в) навыки обеспечения порядка в помещении, ухода и пользования одеждой (уборка игрушек по своим местам, быстро и правильно одеваться, быстро и правильно раздеваться, содержать вещи в чистоте и порядке и прочее).

Формирование социально-бытовых навыков необходимо начинать с раннего детства. Для начала родители заботятся о чистоте ребенка, его одежде. Сам ребёнок должен постепенно осваивать базовые навыки самообслуживания.

Сначала нужна помощь взрослых, потом ребенок учится выполнять действия более самостоятельно. Занимаясь каждый день, ребенок более правильно и увереннее выполняет социально-бытовые навыки. Кроме того, эти умения у детей дошкольного возраста формируются в игре с куклами, при выполнении различных действий (умывание, одевание, раздевание и др.), в дидактических играх, например, «Кукольный обед», «Мишка замерз» и др. Такие дидактические игры обычно проводятся совместно с педагогом и рука в руке.

Игры в усвоении социально-бытовых навыков учат детей с аутизмом выполнять различные цепочки простых игровых действий по сюжету, воспитывает их самостоятельность.

Поскольку дети с аутизмом не всегда идут на контакт со взрослым, то игры на социально-бытовые навыки необходимо подбирать таким образом, чтобы ребёнок не чувствовал себя не комфортно. Для этого на первых этапах занятия педагогу необходимо познакомиться с ребёнком и расположить к себе.

В дидактической игре на развитие социально-бытовых навыков педагогу необходимо познакомить ребёнка с предметами, которые будут

задействованы в данной игре. Обычно игры связаны с расстановкой предметов по типу накрывание стола или уборка со стола. Действия выполняются совместно с педагогом рука в руке, например, правильно накрыть на стол, расставить тарелки, ложки, вилки и так далее.

Таким образом, социально-бытовые навыки являются основой формирования самостоятельной жизни любого ребёнка. Дошкольники развивают социально-бытовые навыки с ранних лет. Формирование этих навыков способствует развитию обязательных навыков социализации детей, его самостоятельности, самостоятельности в повседневной деятельности, что определяет развитие личности. Обучение социальным навыкам важно для успешной социализации детей, так и его здоровья.

### *Литература*

1. Иванов Е.С., Демьянчук Л.И., Демьянчук Р.В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие. – СПб.: «Дидактика плюс», 2004. – 115с.
2. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие. – М.: Аркти, 2005. – 176 с.
3. Ретт Д. Жила-была девочка, похожая на тебя. Психотерапевтические истории для детей. – М., 1996. – 352 с.
4. Щипицина Л.М. Детский аутизм. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений. – СПб.: «Дидактика Плюс», 2001. – 368 с.

## **Технология формирования пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения**

*Прилепко Ю.В., доцент, СКФУ, г. Ставрополь*

*Асаева Л.С., бакалавр, СКФУ, г. Ставрополь, учитель-логопед МДОУ «Детский сад 42 «Аленький цветочек» города Георгиевска»*

**Аннотация:** В статье рассмотрены методы и приемы формирования пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Описаны необходимые условия по формированию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Определены особенности формирования пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

**Ключевые слова:** зрительная патология, лица с нарушениями зрения, пространственная ориентировка, технология формирования пространственной ориентировки.

## Technology of spatialorientation for mationinolder preschool children with visual impairments

*Prilepko Yu. V., Associate Professor, NCFU, Stavropol*  
*Asayeva L. S., Bachelor, Stavropol, Stavropol, teacher and speech therapist,*  
*Kindergarten 42 "Scarlet Flower" of Georgievsk»*

**Abstract:** The article discusses methods and techniques for the formation of spatial orientation in older preschool children with visual impairments. The necessary conditions for the formation of spatial orientation in older preschool children with visual impairments are described. The features of the formation of spatial orientation in older preschool children with visual impairments are determined.

**Keywords:** visual pathology, persons with visual impairments, spatial orientation, technology of spatial orientation formation.

Недостатки в развитии пространственной ориентировки, имеющиеся у детей с нарушением зрения, ограничивают в дальнейшем их самостоятельность и активность во всех сферах деятельности.

Анализ причин трудностей пространственной ориентировки, испытываемых детьми со зрительной патологией, позволяет увидеть особенности осуществления ими этого вида деятельности и правильно спланировать обучение. Прежде всего, это – научить детей узнавать с помощью зрения окружающие предметы по характерным признакам, представленным в различных вариантах и ситуациях. При этом обязательно наряду со зрительным использовать и осязательное восприятие предметов [4].

Также необходимо использовать сочетание дистантного слухового восприятия с контактным, осязательным и тактильным; установление связи между воспринимаемыми осязательно объектами и их звуковой характеристикой. Это даст ребенку возможность выделять звук как сигнальный признак объекта при ориентировке.

Известно, что осязание для детей с нарушениями зрения – главный механизм компенсации при познании окружающего мира, в том числе и при формировании навыков ориентирования в пространстве. На занятиях по ориентировке дети должны овладеть навыками осязательного обследования и узнавания предметов; осязательного обследования и определения пространственных признаков предметов и их расположения в пространстве. Причем необходимо учить детей осязательному обследованию не только руками, но и ногами (характера покрытия пола или характера покрытия во дворе школы и т.п.).

Сознательное включение детьми осязания и слуха в зрительное восприятие объектов и зрения и слуха – в осязательное увеличит правильность их узнавания и называния детьми. Это положение справедливо не



только для детей с глубокими нарушениями зрения, но и для детей с кослазием и амблиопией.

Научив детей дошкольного возраста с нарушением зрения узнавать окружающие предметы и объекты с использованием и нарушенного зрения, и сохранных анализаторов, следует упражнять их в определении и сравнении конкретных пространственных признаков и отношений. Это могут быть дидактические упражнения и игры на определенные формы, величины предметов, их местоположения в пространстве относительно ребенка и друг друга.

Значимость этой работы обусловлена тем, что обучение ориентированию в пространстве основывается на накоплении детьми чувственного опыта действий с окружающими предметами, на практическом выделении детьми их пространственных признаков и пространственных отношений между предметами [1]. В обучении детей со зрительной патологией это особенно актуально, так как их запас представлений об окружающем значительно беднее, чем у детей с нормальным зрением.

Помимо прочего предметы и объекты окружающего пространства, которые дети с нарушением зрения могут узнавать с помощью того или иного анализатора либо полисенсорно, становятся для детей ориентирами.

Обучение дошкольников с нарушением зрения словесным обозначением осваиваемого ими пространства также крайне важно. Осуществляется оно на всех видах занятий: на специальных коррекционных занятиях по обучению детей ориентированию в пространстве, на общеобразовательных занятиях и других мероприятиях. Любое практическое действие ребенка, связанное с освоением им пространственных признаков предметов и объектов и их расположением в пространстве (а также и своего), сопровождается четким словесным описанием. Сначала это делает тифлопедагог затем ребенок. Тифлопедагог дает образец правильного словесного обозначения какого-то (воспринимаемого ребенком в данный момент) пространственного признака предмета или его расположения в пространстве. Затем предлагает ребенку повторить данное ему словесное обозначение. После этого ребенку предлагается самостоятельно словесно обозначить пространственные признаки другого предмета. Постепенно у детей формируются навыки самостоятельного обозначения в речи своих действий по ориентировке в пространстве. На основе этого (полисенсорного восприятия пространства, закрепленного в слове) у детей создается обобщенный образ окружающего пространства [6].

Многочисленные исследования показали, что дети с нарушениями зрения (особенно с глубокими) спонтанно, самостоятельно не могут овладеть навыками пространственного ориентирования, а нуждаются в

систематическом целенаправленном обучении, которое как правило, осуществляется в дошкольных образовательных учреждениях.

Следует отметить, что в ряде специальных ДОО для детей названной категории занятия по ориентировке в пространстве, хотя и выделены в учебном плане как специальный вид деятельности детей, нередко включаются в коррекционные занятия. Обучение детей ориентировке в пространстве осуществляется подчас стихийно, бессистемно, в основном на различных предметных занятиях. Так, на занятиях математики, развития речи, изобразительной деятельности дети овладевают навыками микроориентировки, на физкультуре осваивают ориентировку в основных направлениях пространства и т.д. Такое обучение проводится по ходу основного занятия и не позволяет сформировать у детей целостные пространственные образы и умения оперировать ими в практической ориентировке.

Выделение обучения ориентированию в пространстве как специального занятия в детском саду для детей с нарушением зрения обосновано той ролью, которую оно играет как в успешности усвоения детьми общеобразовательных дисциплин, так и во всей их жизнедеятельности.

Обучение ориентировке в пространстве осуществляется в общем педагогическом процессе в детском саду: на специальных коррекционных занятиях по обучению ориентировке в пространстве – тифлопедагогом; на общеобразовательных занятиях; в свободное время – воспитателями [3].

На коррекционных занятиях по обучению ориентировке в пространстве тифлопедагог имеет возможность создавать специальные условия, позволяющие решать задачи формирования у детей определенных пространственных представлений и навыков практического ориентирования. Например, тифлопедагог предъявляет детям группы предметов (или игрушек), изображающих различные пространственные отношения; учит детей обследовать и узнавать их с привлечением нарушенного зрения и осязания, словесно обозначать их пространственное расположение; учит детей самостоятельно выполнять построение пространственных отношений.

Первоначальные занятия с тифлопедагогом направлены на создание у детей основы, необходимой для успешного овладения пространственными представлениями и навыками практической ориентировки. Прежде всего, это – сенсорное развитие детей. Получить адекватные представления о пространстве, овладеть навыками ориентировки в нем только с помощью неполноценного зрения не представляется возможным. Необходимо участие всей сенсорной сферы ребенка, позволяющая ориентироваться в пространстве на полисенсорной основе [2].

Важнейшее значение имеет обучение детей при ориентировке в пространстве пользоваться остаточным зрением. Сохранные анализаторы также должны «работать» на ориентировку. Необходимо специально

учить детей комплексному использованию всех анализаторов при освоении ими пространства.

Формирование у детей системы ориентирования в пространстве – важнейшая задача, решаемая тифлопедагогом. Основой этой системы являются прочные навыки ориентировки детей на собственном теле и умение определять «точку отсчета», от которой можно ориентироваться в окружающем пространстве. Такими исходными точками отсчета (ориентирами) могут быть в помещениях – двери, окна; на участке – ворота, крыльцо детского сада.

В зависимости от уровня сформированности навыков пространственной ориентировки у детей тифлопедагог использует различные приемы обучения. Например, проводит совместное с детьми обследование помещений детского сада, опираясь на восприятие реальных признаков, информацию о которых они получают в результате действия всех анализаторов [5].

Тифлопедагог демонстрирует детям постоянные и варьирующиеся в зависимости от условий признаки предметов и явлений. Необходимо также познакомить детей с различными модификациями предметов, имеющих одно назначение. Дети должны научиться выделять в окружающих предметах такие признаки, которые свойственны им в любой ситуации и при любых условиях. Формирование умений различать предметы в новых условиях, используя при этом всю сенсорную сферу, важно для развития свободного ориентирования детей.

В специально созданных условиях тифлопедагог учит детей определять и словесно обозначать пространственные признаки предметов и их пространственное расположение; видеть и обозначать в речи разницу в их расположении по отношению к себе и друг другу.

На общеобразовательных занятиях осуществляется попутное решение задач обучения детей элементам пространственного ориентирования, тесно связанного с изучением определенных разделов программы по данному предмету. Так, например, на математике при ознакомлении детей с объемными геометрическими фигурами учат узнавать их с помощью зрения и осязания (или только с помощью осязания – слепых детей), находить сходство и различие между ними, определять их расположение в микропространстве и т.д.

В свободное время воспитатели решают чисто практические задачи обучения детей ориентировке в спальне, игровой комнате, на участке.

Так, на занятиях по физкультуре, что очень важно, у детей формируют и отрабатывают технику выполнения различных движений и, прежде всего ходьбы; широко используют при этом зрительные, осязательные и звуковые ориентиры; развивают сохранные анализаторы.

Основной объем пространственных представлений и способов ориентирования дети могут получить лишь на специальных занятиях по обучению ориентировке в пространстве. Тифлопедагог даст детям алгоритм каждого действия, связанного с ориентировкой в пространстве, т.е. четкую последовательность и характер их выполнения.

Задача тифлопедагога – обеспечить взаимосвязь и преемственность в обучении детей с нарушением зрения ориентировке в пространстве на специальных занятиях тифлопедагога, на общеобразовательных занятиях и в свободное время [6].

На математике дети овладевают навыками зрительного и осязательного вычленения формы, величины и объема предметов, сравнения их по этим признакам, нахождения заданных и т.д.

В детских садах для детей с нарушением зрения много внимания уделяют обучению детей находить различные ориентиры, определять их местоположение в пространстве, двигаться к ним. Причем развивают и зрительно-пространственное восприятие, и восприятие пространства с привлечением всех анализаторов.

После занятий дети практически осваивают помещения детского сада или на прогулке окружающее детский сад ближайшее пространство и находящиеся там предметы и объекты в условиях непосредственного контакта с ними. Большие возможности заключены в целевых прогулках и экскурсиях (на близлежащие улицы, в парк, к различным объектам, в магазины, на почту и т.д.). Тифлопедагог вместе с воспитателем планирует тему экскурсии или прогулки, ее цели, используемые методические приемы.

Овладев вышеперечисленными умениями ориентировки в пространстве, ребенок может ориентироваться самостоятельно.

Необходимо обратить внимание, что все вышеперечисленное обучение пространственной ориентировке детей с нарушениями зрения будет эффективным при соблюдении следующих условий:

**Условия успешности обучения пространственному ориентированию детей с нарушением зрения**

<b>Зрительная патология детей</b>		
Слепые	Слабовидящие	Дети с косоглазием и амблиопией
<b>Основной принцип обучения</b>		
Накопление предметных представлений на базе конкретного наглядного ознакомления детей с осваиваемыми пространственными признаками в процессе непосредственных практических действий с ними		
Совместное выполнение действий, сопровождаемое подробным словесным описанием.	Поэтапный показ последовательности выполнения действий, сопровождаемый подробным словесным описанием	

	Совместное выполнение некоторых элементов действий	
<b>Анализаторы, участвующие в пространственной ориентировке</b>		
Остаточное зрение – у имеющих его слепых детей; сохранные анализаторы.	Нарушенное зрение и сохранные анализаторы	
<b>Особое внимание следует уделять</b>		
Обучению детей выделять характерные признаки предметов, по которым они могут быть узнаны в любой ситуации.	Обучению детей зрительному различию предметов по цвету, форме, величине	Обучению детей зрительному различию пространственных признаков предметов, их удаленности и расположения в пространстве
Формированию полисенсорного восприятия детьми пространства		

Между тем, эффективность обучения пространственному ориентированию детей с нарушением зрения во многом обусловлена дифференцированным индивидуальным подходом к детям в процессе обучения.

В заключение приведем ряд выводов, полученных нами в ходе теоретического исследования формирования умений ориентироваться в пространстве у детей с нарушением зрения:

- основной особенностью формирования пространственной ориентировки детей с нарушениями зрения является обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения узнавать окружающие предметы и объекты с использованием и нарушенного зрения, и сохранных анализаторов. Первоначальные занятия с тифлопедагогом направлены на создание у детей основы, необходимой для успешного овладения пространственными представлениями и навыками практической ориентировки, прежде всего, это – сенсорное развитие детей. Затем формируются навыки ориентировки детей на собственном теле и умение определять «точку отсчета», от которой можно ориентироваться в окружающем пространстве. Затем формируется умение словесно обозначать пространственные признаки предметов и их пространственное расположение; видеть и обозначать в речи разницу в их расположении по отношению к себе и друг другу.

Также необходимо отметить, что формирование у детей с нарушением зрения ориентировки в пространстве будет эффективнее при соблюдении взаимосвязи и преемственности в обучении на специальных занятиях тифлопедагога, на общеобразовательных занятиях и в свободное время;

- существует необходимость создания целостной системы обучения пространственному ориентированию дошкольников с нарушением зрения с учетом особенностей восприятия и освоения пространства, так как

многочисленные исследования показали, что дети с нарушениями зрения (особенно с глубокими) спонтанно, самостоятельно не могут овладеть навыками пространственного ориентирования, а нуждаются в систематическом целенаправленном обучении;

- эффективность обучения пространственному ориентированию детей с нарушением зрения во многом обусловлена дифференцированным индивидуальным подходом к детям в процессе обучения.

### *Литература*

1. Григорьева Л.П. О системе развития зрительного восприятия при нарушениях зрения. // Психологический журнал. – т.9 – 1988. - №2.

2. Григорьева Л.П., Бернадская М.Э. и др. Развитие восприятия у ребёнка. Пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе. – М.: Школьная Пресса, 2007;

3. Денискина В.З. Актуальные проблемы обучения ориентировке в пространстве детей с нарушением зрения // Материалы научно-практической конференции по актуальным проблемам обучения ориентировке в пространстве незрячих. - Н. Новгород, 2002.

4. Денискина В.З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения / В.З. Денискина. – Уфа: Изд-во Филиала МГОПУ им. М.А. Шолохова в г. Уфе. - 2004. - 64 с.

5. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / [Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.] ; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.

6. Подколзина Е.Н. Вопросы работы тифлопедагога детского сада для детей с нарушением зрения // Дефектология. - 2002. - № 2.

## **Стимуляция сенсомоторного развития детей раннего возраста с нарушением зрения**

*Процук О.А., студентка 2 курса магистратуры, olyaprotsuk@yandex.ru*

*Научный руководитель: Соловьева О.В., доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** в статье раскрывается сущность сенсорного развития детей раннего возраста, выявляются особенности сенсомоторного развития детей раннего возраста с нарушением зрения, представлена специфика коррекционной работы по стимуляции сенсомоторного развития детей раннего возраста с нарушением зрения в условиях дошкольной образовательной организации.

**Ключевые слова:** коррекционная работа, моторика, нарушения зрения, ранний возраст, сенсорное развитие.

## Stimulation of sensorimotor development of young children with visual impairment

*Protsuk O.A., 2nd year graduate student, olyaprotsuk@yandex.ru*

*Supervisor: Solovieva O.V., Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** the article reveals the essence of sensory development of young children, identifies the features of sensorimotor development of young children with visual impairment, presents the specifics of correctional work to stimulate the sensorimotor development of young children with visual impairment in a preschool educational organization.

**Key words:** correctional work, motor skills, visual impairment, early age, sensory development.

Особенности сенсорного развития в раннем возрасте представляет собой особую познавательную деятельность, имеющую свои цели, задачи, средства и способы осуществления. Сенсорное развитие ребенка – это развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, размере, цвете, положении в пространстве и т.п. Именно ранний возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

В раннем возрасте дети начинают овладевать некоторыми видами продуктивной деятельности, под влиянием которых складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза на основе моторных функций. Так, сенсорное развитие ребенка раннего возраста неразрывно связано с моторикой.

По мнению О.И. Криницкой, сенсомоторное развитие у ребенка в раннем возрасте является наиболее влиятельным по отношению к предметно-практической деятельности, так как познание ребенком окружающего его мира начинается как раз с восприятия различных явлений и предметов, а уже его результаты используются для построения других форм познания (воображения, мышления, запоминания и так далее). Именно восприятие напрямую влияет на степень умственного развития ребенка [2].

Стоит отметить, что в современном мире увеличивается численность детей с врожденным или приобретенным нарушением зрения. Так, наиболее частными являются заболевания зрительного нерва, сетчатки, а также глаукома, катаракта, увеиты, ретинопатия, не говоря уже о более обширном списке наследственных заболеваний зрения. Разумеется, это негативно влияет на текущую деятельность ребенка, затрудняя выполнение заданий, снижая качество и темп выполнения, но главное – это потенциальное снижение уровня развития сенсорной моторики, как отмечалось ранее – являющейся основой для других форм познания. Именно из-за этого требуется стимулировать развитие сенсомоторики у детей с

нарушением зрения – тактическая чувствительность в значительной степени может компенсировать нарушение зрения.

Для стимуляции развития сенсомоторики у детей раннего с нарушением зрения необходима коррекционная работа на основании положений Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, включающая в себя помощь в освоении детьми адаптированной основной образовательной программы, проведение занятий, направленных на стимуляцию сенсомоторного развития с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, проводимых всеми специалистами дошкольной образовательной организации (ДОО).

Для этого в ДОО решаются задачи непрерывности обучения для детей с нарушением зрения неотрывно от проведения вышеуказанных занятий и лечения при помощи профилактики и особых щадящих условий, а также проведения специальных комплексных коррекционных мероприятий, имеющих общеукрепляющий характер.

Коррекционная работа проводится всеми сотрудниками ДОО – учителем-логопедом, педагогом-психологом, учителем-дефектологом, тифлопедагогом и так далее. Однако недостаточно просто участие этих специалистов, необходимо их тесное взаимодействие между собой в рамках проведения коррекционной работы и общей программы по развитию каждого ребенка, учитывая его индивидуальные особенности.

Для этого в помощь специалистам разработан метод сенсорной интеграции, рекомендуемый А.С. Шенцевой, как показала практика – эффективен в большей степени при коррекционной работе с детьми раннего возраста с нарушением зрения и/или сенсомоторного развития[4].

Метод предполагает создание и оборудование специальных офтальмологических условий в кабинетах, где учатся дети. Такими условиями могут быть, например, использование специальных настольных ламп и подсветки, либо же подставок для детей с косоглазием (с учетом рекомендаций офтальмолога), а также установление уровня освещенности помещения согласно этим рекомендациям.

Также сюда можно отнести правильное, удобное для детей расположение мебели и расположение самого ребенка за учебным столом, использование наглядного материала для обучения на уровне глаз и на доступном расстоянии, перерывы на физкультминутки и зрительные гимнастики, ограничение зрительной нагрузки для детей, использование специальных глазных упражнений, и в малой степени – специализированные требования к учебным пособиям и распорядку дня у детей. Это необходимо для правильного лечения нарушений зрения у детей, а также для успешного их воспитания и обучения, опираясь на их возможности и индивидуальные потребности.



Помимо прочего, необходимо учитывать, что при заболеваниях, связанных с нарушением зрения, могут наблюдаться также проблемы и в физическом развитии, а следовательно – в координации руки и глаза, снижении двигательной активности, мелкой координации рук, тактильной чувствительности и так далее[4].

Поэтому, помимо выполнения офтальмологических условий и коррекционной работы по нарушению зрения, тифлопедагогом должны проводиться занятия, направленные на исправление вышеуказанных нарушений путем обучения ориентировки в пространстве, формирования сенсорных эталонов, развитию осязания и прочее, при этом эти занятия должны решать весь комплекс задач тифлопедагога, не нагружая детей дополнительными занятиями – то есть совмещать общую коррекционную работу с описанными занятиями.

В процессе проведения таких занятий могут быть использованы разнообразные действия, связанные с активным движением ребенка и направленные на сенсорномоторное развитие (ориентирование в помещении, общая и мелкая моторика) [1].

Примером таких действий выступают упражнения с мячом, метание предметов в вертикальную или горизонтальную цель, упражнение под названием «Волшебные прищепочки», в ходе которого ребенок прикрепляет иголки ежику, солнцу – лучики, либо наряжает елку, или упражнение «Пуговицы на крючке» - используя предмет одной рукой собрать им другие предметы в определенную емкость или зону. Такие упражнения развивают и сенсорные чувства – глазомер, точность, ориентировка в пространстве, и моторику – ловкость пальцев, координацию их движений и мелкую мускулатуру [3].

Развитие мелкой моторики необходимо из-за влияния развития координации движений пальцев ребенка дошкольного возраста на его речь, поэтому важно в первую очередь уделять внимание на этот фактор и упражнения для него. Помимо речи развивается память, внимание, усидчивость, восприятие не только зрительное, но и слуховое, а также происходит становление деятельности практической и игровой.

Приведем еще несколько упражнений для развития мелкой моторики, используемых в коррекционной работе – шнурование и расшнурование обуви, застегивание и расстегивание пуговиц, использование конструктора или мозаики, рисование штрихами, обведение контуров, использование раскраски, перебирание различных мелких зерен и круп.

Для успешности выполнения этих упражнений специалисты должны обращать внимание на точность движений детей и поправлять их постановку рук и кистей. В сенсорной же деятельности необходимо формировать у детей представление об общепринятых сенсорных эталонах различных свойств

предметов. Конечно, это достаточно длинный и сложный процесс, требующий от ребенка не только назвать внешние свойства какого-либо предмета, но и владеть способами его обследования в различных ситуациях и состояниях – ощупыванию, группировке с оглядкой на эталоны, наложению и прикладыванию, выполнению действий по планомерному и последовательному осмотру предмета и его описанию. В результате ребенок должен составить полную картину или образ предмета, включая его форму, цвет, расположение в пространстве и величину. Упражнения, направленные на сенсорную деятельность, требуют постоянного усложнения – например, от исследования реальных предметов до их моделей, а затем, в самом конце – на воображаемые предметы. Усложнение должно идти постепенно, степень же усложнения выбирается педагогом с ориентиром на текущий уровень развития сенсорной деятельности ребенка.

Таким образом, стимуляция сенсомоторного развития детей раннего возраста с нарушением зрения предполагает организацию и проведение коррекционной работы всех специалистов дошкольной образовательной организации. Коррекционные занятия с ребенком раннего возраста с нарушением зрения включают в себя игровые упражнения по развитию мелкой и общей моторики, сенсомоторики, формированию представлений о сенсорных эталонах, развитию зрительно восприятия, ориентировки в пространстве, осязания.

### *Литература*

1. Андриянова В.А. Развитие сенсомоторики у детей раннего и дошкольного возраста с нарушением зрения // Педразвитие. – 2019. – №6. – С.56-63.
2. Криницкая О.И. Специфические особенности становления сенсомоторики детей раннего и дошкольного возраста в условиях зрительной депривации // Научная электронная библиотека «Киберленинка». – 2019. – №8(43). – С.389-395.
3. Репина З.А. Особенности сенсомоторного и речевого развития детей раннего возраста с нарушением зрения и задержкой речевого развития // Научная электронная библиотека «Киберленинка». – 2015. – №11(25). – С.210-215.
4. Шенцева А.С. Сенсорная интеграция – современная методика развития ребёнка // Дефектология. – 2018. – №10. – С.18-23.

## **К вопросу о развитии слухового восприятия у детей с нарушением слуха посредством игровой деятельности**

*Пузанова Е.А., студент 5 курса бакалавра, puzanovaekaterina7@mail.ru*  
Научный руководитель: **Борозинец Н.М.** кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь

**Аннотация:** В статье рассмотрены особенности развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха посредством игровой деятельности

**Ключевые слова:** восприятие, нарушение слуха, условия, детей, обучения/обучение, восприятия/восприятие.

## **To the question of the development of auditory perception in children with hearing impairment through play activities**

*Puzanova E.A., The 5nd year bachelors student, puzanovaekaterina7@mail.ru*  
Scientific supervisor: **Borozinets N.M.** candidate of psychological sciences, associate professor of the department of correctional psychology and pedagogy, NCFU, Stavropol

**Abstract:** This article discusses the features of the development of auditory perception in children with hearing impairment through gaming activities.

**Key words:** perception, hearing impairment, conditions, children, learning/teaching, perception/perception.

В современном мире мы все чаще можем встречать детей дошкольного возраста с какими-либо нарушениями слуха. При этом для особенных детей существует реабилитация, которая осуществляется при помощи остаточного слуха и сохранных анализаторов. При помощи слухового восприятия у ребенка формируется произношение, расширяется представления об окружающем мире и понимание речи других людей, а также адаптация и социализация ребенка.

Из-за увеличения детей дошкольного возраста с нарушениями слуха от системы специального образования требуют создания *условий*, которые помогут ребенку эффективно развиваться и обучаться.

К этому же можно и отнести создание специальных условий для развития слухового восприятия для дошкольников с нарушениями слуха, с целью их дальнейшей подготовки к самостоятельной социальной и активной жизни в обществе. Для реализации этого каждому ребенку с особенностями необходимо предоставить среду, которая будет соответствовать данным требованиям, так как развитие ребенка необходимо начинать с самого раннего возраста.

Развитие слухового восприятия происходит только при взаимодействии с другими людьми, именно поэтому очень важно помимо специа-

лизированных занятий, направленных на слуховое восприятие дошкольника, использовать *свободные и дидактические* игры, так как эта форма наиболее интересна для детей данного возраста.

Важным моментом для современной диагностики и организации обучения дошкольника с нарушениями – слуха - это выявление образовательного маршрута, при котором будут учтены все особенности психического и интеллектуального развития, а именно выбор типа образовательного учреждения, которое будет комфортна для ребенка.

Так одной из самых популярных классификаций, которая раскрывает степень поражения слуха, это **классификация Л. В. Неймана**, в ней можно проследить степень поражения слуховой функции и возможность формирования речи.

Основываясь на данной классификации мы можем различать два **основных** вида слуховой недостаточности:

- **глухота;**
- **тугоухость.**

Так, тугоухость, является некоторое снижение слуха, при котором могут возникнуть трудности в восприятии устной речи, но при этом распознавание речи остается возможным, но при организации специальных условий. При глухоте такая возможность уже не доступна.

При комплексной оценки речи у детей с нарушениями слуха каждый из представленных факторов имеет свое принципиальное значение. Отмечается прямая взаимосвязь между снижением слуха и состоянием речи: чем больше потеря слуха, тем сильнее страдает речь ребенка, а при тяжелых нарушениях она вообще не формируется без специального обучения.

При обучении в дошкольной образовательной организации дети редко могут познакомиться с какими-либо отдельными свойствами и явлениями, такими, например, как: форма, цвет, запах, величина, вкус и т.д., так как чаще всего все данные свойства и явления находятся в тесной взаимосвязи между собой. Восприятия у ребенка возникает на основе данных связей. Следует различать понятия *восприятия и ощущения*, когда мы говорим о восприятии, мы имеем в виду предметное ощущение, то есть целостный образ, а когда мы говорим об ощущениях мы подразумеваем отражение отдельных свойств и предметов.

У детей дошкольного возраста, которые имеют нарушения слуха знания об окружающем его мире, а также жизненный опыт является ограниченным. Именно по этой причине восприятие у данной группы детей отмечается очень слабой детализированностью и точностью. При правильно подобранной коррекционной программе данный психических процесс можно постепенно совершенствовать.

**Условно-рефлекторные** связи являются физиологическим базисом процесса восприятия. При каком либо-нарушении слуха очень важную роль играют сохранившиеся анализаторы, так как они функционируют в тесной взаимосвязи друг с другом и при нарушении кого-либо его функция будет компенсирована другим.

Коррекционная работа со слабослышащими и глухими детьми должна быть направлена на развитие **тактильно-вибрационного, зрительного и слухового восприятия**, это поможет компенсировать утраченные органы чувств и совершенствовать слух, осязание и пространственную ориентировку. Так, например, если у ребенка хорошо развито зрительное восприятие, то даже если он не слышит речь говорящего, то по движению его губ он сможет понять обращенную речь.

Получается, что **восприятие** подразумевает под собой **некую систему перцептивных действий ребенка**, и именно поэтому для автоматизации такого сложного процесса требуется специальное обучение, практики и коррекционные работы

В жизнедеятельности ребенка не имеющего никаких аномалий, процесс восприятия имеет огромное значение – он является основой ориентации в окружающем мире, в обществе, необходимый компонент общественных отношений, а именно, **восприятия человека человеком**.

При развитии слухового восприятия формируются и совершенствуются навыки и умения ребёнка воспринимать на слух разные звуковые сигналы, будь то голос, музыка, звуки природы и т.п., в данном процессе будет развиваться работа слуховых функций.

При работе со слабослышащими дошкольниками для их стимулирования слухового анализатора и более эффективному обучению всегда ведётся работа в начале коррекции, направления на восприятие и различение не речевого слуха, а уже после проводится работа, направленная на опознавание знакомого и незнакомого речевого материала используя слух.

Если бы предположение, что в человеке все *«человеческое»* заложено от рождения, было верно, то задача сурдопедагогов была бы очень простой. Однако, если специально не воспитывать детей с нарушением слуха, то в их поведении не будет ничего человеческого, коммуникабельного и социального. Специалисты в области сурдопедагогики утверждают, что дети, лишенные слухаче или частично потерявшие его, без специального обучения не проявляют исследовательского рефлекса к окружающему миру и к игровой деятельности. Иначе говоря, дети самостоятельно не стремятся исследовать, познавать окружающий мир. Поэтому, первую очередь при обучении детей нужно направить их интерес на поиск и изучение предметов, которые необходимы в повседневной жизни, в быту, игре.

*Подытоживая* вышесказанное можно сделать вывод о том, что дети, которые относятся к категории глухие могут иметь более или менее сформированные остатки слуха, которые при правильной коррекционной работе, направленной на развитие слухового восприятия, могут стать базисом для познания окружающего мира и ориентирования в нем, а также устная речь играет огромную роль в процессе социализации в обществе. Коррекционная работа строится на основе учёта общего развития ребёнка дошкольного возраста с нарушениями слуха, при этом её основная направленность и долг – быть на обеспечении всестороннего развития особенных детей.

### *Литература*

1. Королева.И.В. Учись слушать и говорить играя. Сборник игр для развития слухового восприятия устной речи у детей с нарушением слуха и речи.
2. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. Учебное пособие для студентов пед. вузов.
3. Бельтюков В. И. Роль слухового восприятия при обучении тугоухих и глухонемых полизношению.
4. Нейман Л. В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей.
4. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи.
5. Карпова Г.А. Основы сурдопедагогики. Учебное пособие для студ. вузов.
6. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика. Учебник для академического бакалавриата.
7. Носкова Л. П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха.

## **Формирование звукопроизносительной стороны речи у детей с артикуляторно-фонетической дислалией**

*Рудь В.А., Галямова А.В., студенты 2 курса бакалавриата,  
vikarud11126@gmail.com*

*Научный руководитель: Соловьева О.В., профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** статья посвящена формированию звукопроизносительной стороны речи у детей, которые имеют артикуляторно-фонетическую дислалию.

**Ключевые слова:** фонематические нарушения, звукопроизносительная сторона речи, дислалия, логопедическая помощь, дифференциальная диагностика.

## Formation of the sound-producing side of speech in children with articulatory-phonetic dyslalia

*Rud V.A., Galiamova A.V., The 2nd year bachelor students,  
vikarud11126@gmail.com*

*Scientific supervisor: Solovieva O.V., Professor Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The article is devoted to the formation of sound-producing speech in children with articulatory-phonetic dyslalia.

**Key words:** phonemic disorders, sound-producing part of speech, dyslalia, speech therapy, differential diagnosis.

Проблема развития и формирования звукопроизводительной стороны речи у детей в специальной педагогике всегда имела высокую актуальность. В настоящее время быстро увеличивается количество неговорящих детей и детей, имеющие разные нарушения речи. Распространенным дефектом речи является артикуляторно-фонетическая дислалия.

Б.М. Гриншпун выделяет смешанную форму дислалии. Симптоматика при предоставленной форме дислалии представляет варианты комбинаций проявлений акустико-фонематической и артикуляторно-фонетической дислалии; артикуляторно-фонематической и артикуляторно-фонетической дислалии. В речи ребёнка со смешанной формой дислалии будут встречаться все недостатки произношения: замена, смешение, отсутствие, искажение звуков. Фонематический слух при данной форме нарушен, следовательно дефекты произношения отражаются на письме. Педагогический диагноз: фонетико-фонематическое недоразвитие.

Диагностика акустико-фонематической, а также артикуляторно-фонематической дислалии в логопедической практике может представлять определённую сложность. Уточнить клинический диагноз возможно в ходе коррекционного процесса: когда работа над формированием артикуляционного уклада и введением звука в речь доставляет для ребёнка большую сложность, а работа над различением звуков идёт благополучно – вероятен клинический диагноз: артикуляторно-фонематическая дислалия. Ключевая причина данного явления: несформированность операций отбора фонем по их артикуляционным признакам в моторном звене механизма речи. Конкретно назначенные педагогический и клинический диагнозы имеют значительное значение в определении путей коррекционного воздействия. Артикуляционно-фонематическая форма дислалии воспроизводится на письме, но, возможно, в диктантах ребенок не будет допускать ошибок, а сочинения, изложения будет записывать с ошибками[1].

Коррекция звукопроизводительной стороны речи при любой форме дислалии выполняется по двум главным направлениям: работа над развитием артикуляционной моторики и работа над формированием фонематических процессов. Выбор основного направления логопедической работы при устранении определенной формы дислалии зависит от структуры её речевого дефекта. Так, при акустико-фонематической дислалии акцент в логопедической работе нужно делать над коррекционным развитием фонематических процессов; при артикуляторно-фонематической дислалии развитие фонематических процессов и артикуляционной моторики равнозначны. Основным направлением при коррекции артикуляторно-фонетической дислалии должно быть развитие артикуляционной моторики.

Г.И. Дудченко предлагает использовать специальные упражнения: упражнения-стихокомплексы, применение рисунков-подсказок, картинок-образов, использование куклы – муляжа Веселый Язычок, логоритмическая гимнастика, театрализация.

Упражнения-стихокомплексы представляют собой ряд четверостиший, которые задают ритм выполнения движения, рассказывает о артикуляционной позе языка. В ходе упражнений - стихокомплексов дети старшего дошкольного возраста осуществляют артикуляционную гимнастику с большим желанием и интересом, если упражнения предваряют незначительные стихотворные заставки. Рисунки-подсказки выступают в роли наглядного символа артикуляционной позы. Они могут быть собраны в схемы или демонстрироваться как отдельный образ. Кукла-муляж Веселый Язычок во время логопедических занятий, позволяет наглядно указать детям принципы и приемы артикуляционной гимнастики, а еще простые приемы постановки звукопроизношения. У игрушки наглядно обозначены, рот, язык, зубы. Логоритмика – это система двигательных упражнений, в которых разные движения сочетаются с произнесением специального речевого материала. Чем выше двигательная активность ребенка, тем скорее развивается его речь. Ритм речи, особенно ритм стихов, поговорок, пословиц, способствует формированию координации, общей и тонкой произвольной моторики. При театрализации дети сами обыгрывают сюжет сказки и показывают образы главных героев. Язык выступает как помощник показа тех или иных ролей и сюжетов[2].

Резюмируя вышеизложенное, звукопроизводительная сторона речи у детей с артикуляторно-фонетической дислалией формируется при правильной диагностике и коррекции в связи с чем необходима своевременное выявление и коррекция речевого развития ребенка.

### *Литература*

1. Погопаева Н.А. Структура речевого дефекта при артикуляторно-фонетической дислалии. // Студопедия.-2015.- С.27-28



2. Дудченко Г.И. Развитие артикуляционной моторики у детей с нарушением речи, как эффективное средство коррекции звукопроизношения. //Учебно-методическое пособие по логопедии. –Волгоград, 2015. - С.2-4

## **Адаптация слабовидящих детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования**

*Савенко Ю.А., Дацковская Е.В., студенты 2 курса бакалавриата  
edackovskaa4@gmail.com; y\_savenko03@mail.ru*

*Научный руководитель: Соловьева О.В., профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются особенности адаптации слабовидящих детей младшего школьного возраста к школьному обучению в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** адаптация, инклюзивное образование, слабовидящие дети.

## **Adaptation of visually impaired elementary school children in an inclusive education**

*Savenko Y.A., Datskovskaya E.V., The 2nd year bachelor's  
edackovskaa4@gmail.com; y\_savenko03@mail.ru*

*Scientific supervisor: Solovyova O.V., associate Professor  
of the Department of defectology, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** This article deals with the adaptation of visually impaired children of primary school age to school education in the conditions of inclusive education.

**Key words:** adaptation, inclusive education, visually impaired children.

Адаптация слабовидящего ребёнка в инклюзивном образовании является актуальной проблемой современного общества. У детей с нарушением зрения искажается восприятие объекта, затрудняется создание целостного образа. Они плохо видят, в связи с чем важно научить их, правильно зрительно выделять конкретные признаки и свойства предметов, их величину, форму, цвет и пространственное расположение. Поэтому слабовидящему ребёнку особенно нужна помощь при адаптации в образовательном учреждении.

Слабовидящий ребенок – это ребёнок с остротой зрения от 0,05 до 0,4 на лучшем видящем глазу с учётом коррекции очками и линзами. Такие дети имеют трудности при визуальном восприятии информации. Слабовидящий ребёнок может получать образование, как в специализированных коррекционных школах, так и в инклюзивной образовательной организации. Инклю-

зивное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает специальные условия, в том числе для детей, имеющие ограниченные возможности здоровья, тем самым адаптируя в образовательном учреждении.

Адаптация подразумевает не только приспособление, но и создание условий для последующего развития. Следовательно, адаптировать ребёнка – это приспособить его к развитию, что позволяет в нужной степени соответствовать требованиям и нормам в современном социуме. Поэтому педагоги, психологи и логопеды должны помнить о создании условий для последующего развития младшего школьника [1].

При адаптации слабовидящих детей младшего школьного возраста к процессу обучения необходимо создание условий для безболезненного вхождения учащихся в школьную жизнь. В числе задач: организация воспитательно-информационных мероприятий для учащихся; оказание индивидуальной помощи каждому ребёнку и его родителям; психолого-педагогическое просвещение родителей; координирование действий всех специалистов, работающих в школе.

Учитель должен иметь представление о том, что слабовидящие дети относительно своих зрительных возможностей существенно различаются друг от друга. Основными определяющими факторами для дифференциации этих детей являются: острота зрения, границы поля зрения, возможности пространственного зрения, восприятие объектов при разной освещённости. Успешность обучения, воспитания и развития детей данной категории во многом зависит также от соблюдения офтальмо-гигиенических и эргономических требований (в частности, к конструкции и расстановке парт), применения оптических, а также специальных технических средств и методик обучения [1].

Вместе с этим, важна психологическая готовность слабовидящего ребёнка к обучению среди нормально видящих учеников. Она подразумевает под собой открытость коммуникации, легкость вхождения в контакт со сверстниками, комфортное нахождение в образовательной среде. Дети, посещавшие дошкольные учреждения и имевшие позитивный опыт общения с нормально видящими сверстниками в школе проблем с адаптацией не испытывают [2].

При этом важна роль родителей, которые должны обеспечивать контроль, поддержку, усвоения полученных знаний, иначе хорошие стартовые возможности слабовидящего ребёнка в начале обучения к концу первого класса могут значительно снизиться.

Таким образом, для того чтобы слабовидящие дети были успешны в обучении и развитии нужно соблюдать офтальмо-гигиенические и эрго-

номические требования организации учебно-познавательной деятельности, опираться на помощь и поддержку родителей и педагога. Именно тогда ребенок с нарушениями зрения сможет успешно адаптироваться в условиях инклюзивного образования.

### *Литература*

1. Денискина В.З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями // Дефектология. – 2020. – №5. – С.3-12.

2. Комова Н.С. Организация обучения слепых и слабовидящих детей в условиях ФГОС // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2020. – №3. – С.19-28.

## **Проблемы семей, воспитывающих детей с инвалидностью**

*Сальникова О.Д., кандидат пед. наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики*

*Соловьёва О.В., доктор психол. наук, профессор, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии*

*Кухлеева А.В., студент 1 курса магистратуры  
СКФУ, г. Ставрополь, annakukhleeva@gmail.com*

**Аннотация:** в статье представлены актуальные проблемы родителей, имеющих детей-инвалидов, решение которых позволит совершенствовать инструменты и условия для развития всех сфер жизнедеятельности данной категории граждан.

**Ключевые слова:** инвалидность, родители детей с инвалидностью, проблемы семей с детьми с инвалидностью, особые потребности детей с инвалидностью.

## **Problems of families raising children with disabilities**

*Salnikova O.D., Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology*

*Solovyova O.V., doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology*

*Kukhleeva A.V., 1st year Master's student  
NCFU, Stavropol, annakukhleeva@gmail.com*

**Abstract:** the article presents the current problems of parents with disabled children, the solution of which will improve the tools and conditions for the development of all spheres of life of this category of citizens.

**Key words:** disability, parents of children with disabilities, problems of families with disabled children, special needs of children with disabilities.

На сегодняшний день проблемы инвалидности активно рассматриваются в ключе государственной стратегии. Стартовым законодательным

базисом в данном случае выступило принятие (2008 г.) и ратификация (2012 г.) Российской Федерацией «Конвенции о правах инвалидов» [3], что явилось показателем готовности страны к формированию условий, направленных на соблюдение международных стандартов в отношении экономических, социальных, юридических и других прав инвалидов. Еще одним из ведущих документов является ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в РФ», регламентирующий социальное сопровождение граждан, в том числе инвалидов, предоставление им социальных услуг, предполагающих содействие в оказании медицинской, психологической, юридической, социальной помощи, основывающихся на межведомственном взаимодействии организаций [5]. В рамках развития условий доступности в разных сферах общественной жизни инвалидов основополагающей является Государственная программа РФ «Доступная среда» [4].

Не смотря на комплексный подход в организации специальных условий, совершенствовании доступности услуг, следует отметить ежегодно возрастающее число лиц с инвалидностью с соответствующим увеличением количества запросов в удовлетворении особых потребностей. Согласно данным Росстата в нашей стране удельный вес детей с официально подтверждённой инвалидностью на период 2015 г. составлял 604850 человек, а к 2022 г. достиг 728988 человек (рис.). Данная тенденция отражается также и в разрезе рассмотрения отдельных субъектов РФ [6].

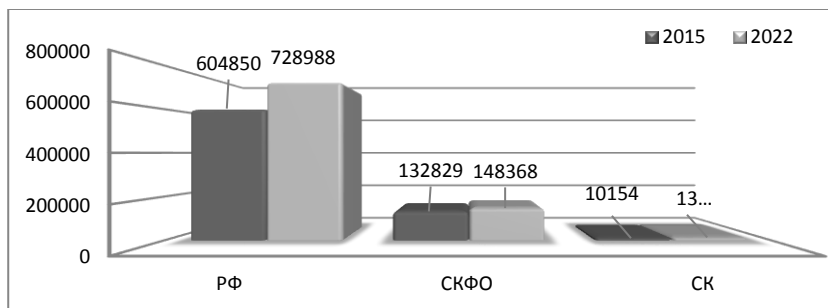


Рис. Статистика детской инвалидности в РФ

В связи с указанной тенденцией актуализируются вопросы реализации помощи лицам с инвалидностью и их семьям, определяя перспективы дальнейших теоретико-прикладных исследований в данной области. В российской научной среде в качестве исследователей данной проблематики внимания заслуживают следующие авторы: Богданова Т.Г., Мишина Г.А., Московкина А.Г., Ткачева В.В., Захаров А. И., Забрамная С.Д., Мазурова Н.В., Добровольская Т.А. [1].

Несмотря на комплексность теоретико-прикладных исследований, а также масштабность предпринимаемых мер для поддержки детей с инвалидностью и их семей, существует ряд актуальных проблем, перспективное решение которых позволит совершенствовать инструменты и условия для развития всех сфер жизнедеятельности данного контингента населения. Условно их можно разделить на следующие блоки:

1. Проблемы социально-медицинского обслуживания (неразвитость системы ранней диагностики и выявления детей-инвалидов, дефицит узконаправленных медицинских работников и недостаточный уровень квалификации имеющихся, недостаточное количество мест в реабилитационных центрах, санаториях и т.д., формализация и бюрократизация услуг).

Для совершенствования медико-социальных услуг необходима полная информация о реальных потребностях семей в различных видах помощи, а также объединение усилий всех заинтересованных ведомств на основе социального партнерства [2].

Проанализировав информацию из родительских объединений, мы сделали вывод о том, что решение проблем затрудняется пассивностью административных структур, недостатком информации о том, на что могут претендовать обратившиеся родители, в каком порядке и в какой форме получать необходимые услуги. Ещё одной преградой для получателей услуг являются специалисты социальных сервисов, ввиду низкого уровня компетентности или недостаточной мотивации они плохо осведомлены о процедуре (требования к заявителю, список необходимых документов и проч.) и условиях предоставления льгот, квот и других государственных медико-социальных услуг, из-за чего семье приходится напрасно тратить время и в итоге так и не получить необходимую помощь.

Можно также предположить, что данная ситуация является следствием недофинансирования профильных учреждений, что приводит к невозможности удовлетворить запросы всех претендующих на оказание помощи. На практике, эффективными оказываются неформальные механизмы передачи информации и социальной коммуникации между родителями, воспитывающими детей с инвалидностью. Данные официальной государственной статистики неинформативны ввиду того, что не отображают количество желающих и нуждающихся в получении медико-социальных услуг, внимание уделяется лишь количеству детей с инвалидностью, получивших за отчетный период определенные услуги, количеству реализованных программ реабилитации, выданных технических средств. Из статистических данных однозначно не следует, что все нуждающиеся получили требуемую помощь.

2. Финансово-экономические проблемы (недостаток средств на техническое оснащение жилья, необеспеченность жилплощадью (в том

числе оборудованной специальными средствами доступности), нехватка средств на покупку необходимых диетических продуктов, дорогостоящих медикаментов, витаминов и т.д.).

Наблюдая за жизнью семей с ребенком-инвалидом, мы приходим к выводу о том, что имеет место нехватка финансовых ресурсов ввиду того, что работает один член семьи (в ситуации полной семьи работает отец, если в семье только мать, то функция зарабатывания средств лежит на ней, а уход, лечение, реабилитацию и т.д. осуществляют члены семьи старшего поколения, в случае отсутствия таковых, детей могут направить в специализированные интернаты). Государством предусмотрены пособия по инвалидности для детей и пособия по уходу для родителей, но они не обеспечивают в полной мере потребности таких семей. Лейтмотивом для родителей детей-инвалидов является перманентная борьба с бедностью. Низкие заработные платы с одной стороны, и существенные дополнительные расходы семьи из-за отсутствия развитой социальной инфраструктуры и эффективных реабилитационных практик, с другой стороны, создают неравные условия для членов таких семей на рынке труда. Все это составляет условия неравенства жизненных перспектив на длительное время.

3. Проблемы юридической поддержки семей (проблемы с поиском работы и соблюдением трудового законодательства (график, отпуск на лечение, реабилитацию) помощь в отстаивании прав на медицинские, социальные и иные меры поддержки, алименты и прочие взыскания).

4. Проблемы психологического климата и субъективного благополучия членов семьи (стереотипы, общественное мнение, элементы стигматизации).

5. Проблемы недостаточности уровня развития безбарьерной среды (социальная инфраструктура, транспорт, системы навигации, услуги сопровождения, специальное оборудование).

6. Проблемы планирования семьи и влияние на демографию (наличие ребенка-инвалида негативно сказывается на остальных детях, если таковые имеются, а если не имеются, то на вероятность их появления).

7. Проблемы влияния наличия ребенка-инвалида на характер брачно-семейных отношений и воспитания детей-инвалидов в неполных семьях.

Как правило, у родителей, воспитывающих ребенка с инвалидностью, возникают психологические проблемы, которые зачастую приводят к разводам. Большинство семей испытывают трудности финансового характера, а также сталкиваются с нежеланием родителей (чаще – отцов) принимать участие в воспитании ребенка. Наличие в семье ребенка с инвалидностью вносит специфическую окраску в динамику семейных отношений, снижая качество жизни и уровень семейного благополучия.

Таким образом, следует сделать вывод о некоторой разобщенности в реализации комплексного подхода и организации системного межведомственного взаимодействия при работе государственных органов с семьями, воспитывающими детей с инвалидностью. До конца не решенным остается также вопрос стабилизации и «позитивизации» социального самочувствия семей, воспитывающих детей с инвалидностью, в рамках которого активно развивается современная система государственной социальной политики. Семьи, воспитывающие детей с инвалидностью, должны стать стейкхолдерами – заказчиками, а не «просителями» социальных услуг, а государство – устойчивой платформой для них.

### *Литература*

1. Будаева М.Д. К вопросу о психологических особенностях родителей ребенка с отклонениями в развитии // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2013. – №1. – С. 24-34. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-psihologicheskikh-osobennostyah-roditeley-rebenka-s-otkloneniyaми-v-razvitiі> (дата обращения: 26.10.2022).
2. Волкова О.А. Самооценка и социальная активность престарелых и инвалидов: социологический анализ и перспективы психосоциальной работы / О.А. Волкова, С.В. Степанов // Социальная работа в современном мире: взаимодействие науки, образования и практики: материалы VII Международной научно-практической конференции / под ред. О.А. Волковой, Е.И. Мозговой. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2015. – С. 17–22.
3. Конвенция о правах инвалидов (Принята в г. Нью-Йорке 13.12.2006 Резолюцией 61/106 на 76-ом пленарном заседании 61-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН) [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=INT;n=37511> (дата обращения: 26.10.2022).
4. Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» № 363 от 29.03.2019 г. (ред. от 23.03.2021 г.). [Электронный ресурс]. URL: <https://shkolachkalov1.siteedu.ru/media/sub/827/> (дата обращения: 26.10.2022).
5. Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 N 442-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_156558/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/) (дата обращения: 26.10.2022).
6. Численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет, получающих социальные пенсии по субъектам Российской Федерации // Федеральная служба государственной статистики. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения: 26.10.2022).

## **Психолого-педагогическая поддержка родителей ребёнка подросткового возраста с расстройствами аутистического спектра**

*Sapega M. S., студентка 3 курса магистратуры, mishu\_yuu@mail.ru*  
Научный руководитель: *Соловьёва О.В., профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье рассмотрены теоретико-методологические основы психолого-педагогической поддержки родителей ребёнка подросткового возраста с расстройствами аутистического спектра, описана система мероприятий, имеющих социальную, педагогическую и психологическую направленность.

**Ключевые слова:** аутизм, подростковый возраст, аутистический спектр, психолого-педагогическая поддержка, мероприятия, социально-эмоциональное взаимодействие.

## **Psychological and pedagogical support for parents of a teenage child with autism spectrum disorders**

*Sapega M. S., The 3rd year master's student, mishu\_yuu@mail.ru*  
Scientific supervisor: *O. V. Solovieva, Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The article examines the theoretical and methodological foundations of psychological and pedagogical support for parents of a teenage child with autism spectrum disorders, describes a system of activities with a social, pedagogical and psychological orientation.

**Key words:** autism, adolescence, autism spectrum, psychological and pedagogical support, activities, social and emotional interaction.

В настоящее время весьма актуальной проблемой является то, что дети с расстройством аутистического спектра вне зависимости от уровня интеллектуального развития, не могут без специальной психолого-педагогической помощи освоить навыки социального взаимодействия в коллективе, которые важны при обучении в классе. Такие дети часто могут достаточно хорошо сконцентрироваться при индивидуальной работе на коррекционно-развивающих занятиях, но успешно продолжить обучаться в условиях класса не могут, т.к. существует необходимость освоения навыков фронтальной работы. В настоящее время вследствие подобных сложностей, возникающих из-за недостаточности социальной адаптации и особенностей познавательного развития таких учащихся, им предлагаются индивидуальная, надомная, семейная или дистанционная формы обучения[1].

Проблема воспитания детей с аутизмом наиболее полно отражена в трудах Аппе Ф., Башиной В. М., Баенской Е. Р., Либлинг М. М., Морозовой С.А., Никольской О.С., Симашкова Н. В. и др. Учеными доказано,



что в условиях рационально построенного обучения и поддержки родителей, учитывая возрастные возможности детей подросткового возраста, можно сформировать у них необходимые умения и навыки.

Симптомы раннего детского аутизма должны будут переноситься человеком всю жизнь. Около 75% всех аутичных людей зависят от помощи в своей повседневной жизни. Поэтому родителей таких детей не следует удерживать от того, чтобы делить свою жизнь с аутичным ребенком, потому что есть действительно очень хорошие меры поддержки и варианты интенсивной терапии. Аутичные дети имеют возможность воспользоваться школьным сопровождением, которое берет на себя всю структуру, связанную с инвалидностью, в течение учебного дня [2].

В настоящее время существует множество отечественных и зарубежных методик, направленных на коррекцию коммуникативной сферы детей с расстройством аутистического спектра. Разработкой и решением вопросов вышеуказанной проблемы занимались В.М. Башина, О.С. Никольская., Бабенская Е.Р., Морозов С.А., Морозова Т.И. По мнению данных специалистов, участие родителей также очень важно. Поскольку родители, как правило, являются непосредственными опекунами аутичного ребенка, важно, чтобы они также научились обращаться со своим ребенком с самого начала и получать поддержку. Принято вовлекать родителей в терапию, чтобы они могли продолжать практиковать дома со своим ребенком [3].

Вследствие вышеупомянутых причин все диагностические и лечебно-коррекционные мероприятия для детей с аутизмом должны проводиться в соответствии со специально разработанным для этих целей планом. Организационно первым звеном является территориальная детская поликлиника. В случае выявления у ребёнка признаков, указывающих на возможность формирования аутизма, педиатр должен провести беседу с родителями, в которой нужно объяснить, что такое аутизм, в чём особенности детей с такими нарушениями развития, почему столь важны ранняя диагностика и сотрудничество специалистов и родителей.

Лечение детей и подростков с аутизмом всегда основывается на стадии развития и индивидуальной ситуации, при которой преобладают поведенческая терапия и методы лечебного воспитания. Целью этих программ является развитие когнитивных, лингвистических и социально-эмоциональных навыков. Участие родителей и сетевое сотрудничество всех лиц, которые сопровождают пострадавшего ребенка в процессе его развития, имеют важное значение для степени успеха терапевтических мероприятий [1].

Помимо стандартизированного диагностического уточнения в случае подозрения на наличие расстройства аутистического спектра, предлагается система мероприятий в борьбе с симптомами, поддержку в выборе подходящих терапевтических мер и, при необходимости, специфическое для аутизма лечение.

При легких проявлениях аутизма, особенно синдроме Аспергера возможна самостоятельная жизнь. Люди с более выраженным аутизмом часто зависят от помощи других всю жизнь. Кроме того, прогноз зависит от возможных сопутствующих заболеваний, например, депрессии, тревожных расстройств [2].

Таким образом, весьма важным условием оказания помощи ребенку с расстройством аутистического спектра является организация комплексного сопровождения всей семьи. Основные задачи такой работы – информационная и психологическая поддержка родителей и повышение их компетентности в вопросах обучения и воспитания детей. Такая работа организуется в различных форматах: индивидуальное и групповое консультирование, детско-родительские группы, родительские клубы. В работе с родителями специалистами важно придерживаться этических норм и правил, способствующих укреплению доверия и партнерства в интересах ребенка. Расстройство аутистического спектра ребенка родственника обычно оказывает сильное влияние на семейную жизнь – эмоционально и практически. Возникающее в результате повседневное бремя приводит к тому, что некоторые родители подавляют себя, пренебрегают своими собственными потребностями и постепенно истощают свои силы. Супруги часто обвиняют друг друга, здоровые братья и сестры не чувствуют себя достаточно замеченными. Однако именно сплоченность семьи, сила и целеустремленность родителей вносят решающий вклад в развитие подростка с расстройством аутистического спектра.

### *Литература*

1. Кондратьева С.Ю. Особенности психологической работы с семьями, воспитывающими аутичных детей // Дошкольная педагогика: Петербургский научно-практический журнал. – 2014. – № 10. – С. 43-45.
2. Лебединская К.С. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. – М.: Просвещение, 2015. – 95 с.
3. Мансуева Т.С., Прусс Т.А. // Социальная работа: научно-популярный журнал. – 2017. – № 9. – С. 46-47.

## **Формирование мелкой моторики у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра**

*Симанович А.О., студент 1 курса магистратуры, asima2000@list.ru*

*Научный руководитель: Козловская Г.Ю., кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** в статье рассматриваются особенности моторного развития детей дошкольного возраста с РСА, в частности развитие мелкой моторики и способы ее формирования

**Ключевые слова:** расстройство аутистического спектра, мелкая моторика, дошкольный возраст, дети

### **Formation of fine motor skills in preschool children with autism spectrum disorders**

*Simanovich A. O., The 1st year master's student, asima2000@list.ru*

*Scientific supervisor: Kozlovskaya G. Yu., Candidate of Psychological Sciences, associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** the article discusses the features of the motor development of preschool children with RSA, in particular the development of fine motor skills and ways of its formation

**Key words:** autism spectrum disorder, fine motor skills, preschool age, children

Для детей дошкольного возраста развитие мелкой моторики играет важную роль, как для нейротипичных, так и нейроотличных. Она позволяет снизить эмоциональное напряжение, а также стимулирует развитие речи, координации движений и других высших психических функций.

Для детского аутизма характерно аномальное развитие всех областей психики, что приводит к задержке и искажению нормального развития ребенка. В результате, моторное развитие тоже развивается искаженно. Наблюдая за такими детьми, можно заметить, что в спонтанной непроизвольной двигательной активности ребёнок более успешен, чем в произвольной, когда приходится действовать по инструкции и сознательно контролировать свои движения.

Мелкая моторика - совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног. В применении к моторным навыкам руки и пальцев часто используется термин ловкость.

Цитируя слова Марии Монтессори, что «каждое движение ребёнка - это ещё одна складочка в коре больших полушарий», можно прийти к заключению, что упражнения в повседневной жизни очень важны для детей дошкольного возраста. Тренировка пальцев рук является мощным тонизирующим фактором для коры головного мозга, т.к. моторные центры речи в коре головного мозга находятся рядом с моторными центрами пальцев. Таким образом, разминая пальцы рук, мы передаем импульсы и в речевые центры, тем самым активизируя речь. [4]

Развитие мелкой моторики протекает от общего к частному и начинается с развития и закрепления общемоторных движений. Первыми развиваются «хватательные» движения, ребенок учится хватать и удерживать в руках предметы. После этого появляется «пинцетный захват» - умение переключать предмет из руки в руку. Постепенно движения усложняются и к двум годам ребенок уже должен уметь правильно держать ложку, рисовать кисточкой, карандашами и т.д.

В дошкольном и раннем школьном возрасте моторные навыки становятся более разнообразными и сложными. Увеличивается доля действий, которые требуют согласованных действий обеих рук. Правильное развитие мелкой моторики определяет также формирование у ребенка сенсомоторной координации - согласованного действия рук и глаз. [2]

Моторное развитие детей с аутизмом характеризуется рядом особенностей: нарушением мышечного тонуса, точности и силы движений, их координированности, плохим контролем равновесия, трудностями включения всего тела в единый процесс движения, нарушениями произвольной организации движений. В развитии основных движений у детей с аутизмом следует отметить тяжёлую, порывистую походку, импульсивный бег с особым ритмом, нелепо растопыренные руки. Движения детей могут быть вялы или, наоборот, напряжённо скованны и механистичны, с отсутствием пластичности. Налицо слабая координация в пространстве собственного тела и во внешнем пространстве (дети могут "налетать" на предметы, вообще часто неудачно вписываются в свободное пространство). [3]

Уровень развития моторных навыков у 83% аутичных детей находится ниже среднего уровня. Исследования показывают, что чем ниже показатель уровня развития моторики у аутичного ребенка, тем выше степень его социальных нарушений и тяжести заболевания. У детей с РАС имеются отклонения в развитии мелкой моторики рук, недостаточно сформированы навыки зрительно-двигательной координации. Это отрицательно сказывается на становлении навыков письма и других видах ручной деятельности детей. [5]

Дошкольники с РАС испытывают большие трудности в таких видах деятельности, где необходимы точные координированные движения рук, такие как рисование, лепка, одевание и др. Поэтому так необходимо раз-

вывать у детей с расстройством аутистического спектра точность и координацию движений руки и глаз, гибкость рук, ритмичность. Дети, которые испытывают трудности с моторикой, могут иметь проблемы с простыми, в нашем представлении, вещами, такими как чистка зубов, застегивание пуговиц, застегивание застёжек и молний, - вещами, которые так важны для независимости, и которые могут вызывать дополнительные проблемы в школе.

Поскольку игра является основным видом деятельности детей дошкольного возраста, развитие мелкой моторики должно осуществляться в форме игровой деятельности. Как у нормальных детей, так и у детей с аутизмом. Игры для развития мелкой моторики способствуют развитию зрительно-моторных функций и координации мелкой моторики. Также помогает развивать полезные навыки и умения, способствует овладению манипуляцией сознанием, активизирует речевое развитие. Что касается аутичного ребенка, то обширный выбор материалов, используемых в таких играх, позволяет выбрать наиболее привлекательные для ребенка, опираясь на любимые сенсорные впечатления и эмоциональную семантику [6].

Для развития мелкой моторики можно использовать различные занятия, например, учить мять и рвать бумагу, вырезать, клеить, лепить из пластилина, раскрашивать карандашом, кисточкой, нажимать на кнопки, нанизывать бусины на шнурок, хватать предметы щипцами или пинцетом, лепить из конструктора. Помимо традиционных способов развития мелкой моторики существует также огромное количество альтернативных методов, например, сортировка разных видов круп, создание поделок из природных материалов, лопанье воздушно-пузырчатой пленки и т.д.[1]

При этом мы учитываем состояние ребенка и никогда не даем ему иглу или ножницы, если он расторможен, возбужден или агрессивен; не работаем с пластилином и красками, если ребенок все тянет в рот.

Для того, чтобы занятия по развитию мелкой моторики у детей-аутистов были результативными, необходимо соблюдать некоторые условия:

- всегда сначала следует ориентироваться на интересы и пристрастия ребенка, пытаться обыграть, придать эмоциональный смысл тому, что мы делаем;

- по возможности надо использовать сюжетный комментарий, что помогает более длительное время удерживать внимание ребенка на задании;

- обязательно нужно эмоционально поощрять ребенка, говорить, что с каждым разом у него получается все лучше, ставить его работу «на выставку, чтобы все полюбовались» или дарить ее маме.

Для развития мелкой моторики руки используются разнообразные стимулирующие материалы, основанные на принципе дидактики „от простого к сложному“. Подборка игр и упражнений, их интенсивность, количественный и качественный состав варьируются в зависимости от индивидуальных

возрастных особенностей детей. Для разностороннего гармоничного развития двигательных функций кисти руки необходимо тренировать руку в различных движениях: на сжатие, растяжение, расслабление [1].

Все игры и упражнения должны проводиться по желанию ребенка, на положительном эмоциональном фоне. Для любого человека, независимо от его возраста, значим результат. Поэтому любое достижение ребенка должно быть утилитарным и оцененным.

Итак, основываясь на все вышесказанное, можно сделать вывод, что развитие мелкой моторики играет важную роль в развитии речи у детей дошкольного возраста. У детей с расстройствами аутистического спектра развитие мелкой моторики протекает неравномерно, искаженно, что в дальнейшем приводит к нарушению речи. В коррекционной работе по развитию мелкой моторики у детей с РАС можно использовать как традиционные, так и альтернативные методики. Однако, при этом необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка, его интересы, т.к. занятия в комфортной психологической обстановке наиболее эффективны и быстрее дают результат.

### *Литература*

1. Аншакова, М.А. Роль пальчиковых игр в формировании мелкой моторики детей раннего возраста // Обучение и воспитание: методики и практика. - 2014. - №13. - С.26-28.
2. Башина В. М. Аутизм в детстве [. - М. : Медицина, 1999. - 236 с.
3. Крет Я. В., Байкина Н. Г. Ранняя коррекция психомоторики детей саутизмом // ППМБПФВС. - 2007. - №11. -С.241-246.
4. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому. – М.:Издат. дом «Картапуз», 2000. – 272 с/
5. Соколов Н.В. Особенности психомоторного развития у детей с ранним детским аутизмом // Смоленский медицинский альманах. 2015. №1 С.109-109.

## **Ребенок с общим недоразвитием речи: сопровождение в условиях инклюзивной дошкольной образовательной организации**

*Соловьева О.В., профессор, СКФУ, г. Ставрополь  
olga.vl.soloveva@gmail.com*

*Аджибаева О.Г., студентка 3 курса магистратуры, oskolkova777@yandex.ru*

**Аннотация:** В статье раскрывается актуальная задача организации и осуществления процесса психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи. Раскрывается специфика данного процесса в условиях инклюзивной образовательной среды.

**Ключевые слова:** речевые нарушения, недоразвитие речи, дети дошкольного возраста, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение.

## Accompanying children with general speech underdevelopment in an inclusive preschool educational organization

*Solovieva O.V., Professor, NCFU, Stavropol  
olga.vl.soloveva@gmail.com*

*Adjibayeva O.G., 2nd year graduate student  
oskolkova777@yandex.ru*

**Abstract:** the article reveals the actual task of organizing and implementing the process of psychological and pedagogical support for preschool children with general underdevelopment of speech. The specifics of this process in the conditions of an inclusive educational environment are revealed. The most effective conditions for psychological and pedagogical support of this category of persons are shown.

**Key words:** speech disorders, speech underdevelopment, preschool children, inclusive education, psychological and pedagogical support.

Развитие речи ребенка дошкольного возраста является одним из важнейших средств формирования его познавательных способностей и личности в целом. Различные нарушения речи оказывают негативное влияние на развитие всех психических функций, и на процесс социализации ребенка, искажая характер его общения со взрослыми и сверстниками.

По мнению авторов, нарушение речи – собирательный термин для обозначения отклонения от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, который частично или полностью препятствуют речевому общению, ограничивают возможность познавательного развития и социокультурной адаптации человека [2].

Недоразвитие разных сторон речевой деятельности проявляется в ограниченном словарном запасе, нарушениях словообразовательной деятельности, нарушениях связной речи и структурно-семантического анализа предложений, не сформированностью представлений об окружающем мире, нарушением пространственно-временных представлений. Дошкольники с общим недоразвитием речи малоактивны в общении как со взрослыми, так и со сверстниками. Специфической чертой детей с общим недоразвитием речи является невозможность самостоятельного накопления опыта. Все это приводит к особенностям в поведении, несформированности социально-значимых умений и навыков.

Не скомпенсированные речевые нарушения в дальнейшем могут привести к неуспеваемости ребенка в начальной школе, к трудностям его взаимодействия с одноклассниками, к появлению переживаний и негативных эмоциональных состояний по причине сложностей в межличностной коммуникации. Следовательно, дети с ОНР нуждаются в специальной коррекционно-логопедической работе по развитию умений и навыков для жизни в обществе.

В этой связи важную роль играет своевременная коррекция речевых нарушений, которое целесообразно осуществлять в рамках комплексного психолого-педагогического сопровождения. Поскольку в современных условиях ребенок с речевыми нарушениями включен в инклюзивное образование, то он имеет возможность расширения способов коммуникации за счет общения с хорошо говорящими детьми, а также получить специализированную логопедическую и психолого-педагогическую помощь, которая будет способствовать как речевому, так и личностному развитию. Сопровождение в инклюзивной среде можно рассматривать как перспективную форму обучения и воспитания всех детей, включая детей с логопедическими нарушениями. Именно инклюзивное обучение предполагает такую организацию учебно-воспитательной деятельности, которая будет удовлетворять образовательные потребности каждого ребенка. В условиях инклюзивного дошкольного образования происходит существенное расширение возможностей социализации детей и формируются необходимые предпосылки для включения каждого ребенка в социум.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с речевыми нарушениями в условиях инклюзивной дошкольной образовательной организации – это деятельность специалистов (логопеда, педагога, психолога, воспитателей и родителей), направленная на создание комплексной системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации и личностному росту детей в социуме. Это сложно организованный, динамический процесс, включающий пять взаимосвязанных компонентов, которые касаются 1) регулярного отслеживания психолого-педагогического статуса ребенка с недоразвитием речи в динамике его психического развития; 2) создания социально-психологических условий для эффективного психического развития детей в социуме; 3) систематической психологической помощи детям и их родителям в виде консультирования и психологической поддержки; 4) системной психологической помощи родителям детей; 5) организации жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом его психических и физических возможностей [1].

При организации психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивной дошкольной образовательной организации необходимо учитывать особенности психосоциального развития детей дошкольного возраста с ОНР. В большей степени на первый план выходит нарушения общения (взаимосвязь речи и когнитивной деятельности), которое проявляется в незрелости мотивационно-потребностной сферы.

Целью психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи в условиях инклюзивной организации является создание такого единого коррекционного пространства, которое способствует устранению речевых нарушений дошкольников, развитию их познавательных процессов и коммуникативных способностей. Для реализации поставленной цели



необходимо решение ряда взаимосвязанных задач, в числе которых: пролонгированное наблюдение за психолого-педагогическим статусом дошкольника в динамике его психического развития; создание комплекса социальных, психологических и педагогических условий для эффективного роста и совершенствования всех сфер развития старших дошкольников с нарушениями речи; обеспечение систематической помощи детям с нарушениями речи и их родителям в рамках дошкольного инклюзивного образовательного пространства.

В качестве ведущих принципов организации процесса психолого-педагогического сопровождения выделим следующие: целенаправленность и систематичность сопровождения; соблюдение интересов сопровождаемого; гибкость и непрерывность сопровождения; принцип сетевого взаимодействия; комплексный подход к сопровождению.

Важно подчеркнуть, что сопровождение необходимо реализовать через системное воспроизведение следующих направлений деятельности: диагностическая, включающая психологическую, педагогическую и медицинскую, управленческую деятельность. При этом предметом психологической деятельности является диагностика психического развития и состояния ребёнка. Предметом педагогической диагностики – освоение ребёнком образовательной программы. Предметом медицинской диагностики – состояние здоровья и физического состояния ребёнка. Управленческая диагностика подразумевает изучение деятельности образовательного учреждения. Ещё одним важным направлением является профилактическая деятельность, включающая логопедическую профилактику с опорой на нормативы развития. Просветительская деятельность, как отдельное направление состоит в разъяснительной работе для родителей, педагогов и воспитателей по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса детей с нарушениями речи. Консультативная деятельность как ещё одно важное направление сопровождения предполагает осуществление для родителей открытых и совместных занятий, привлечение родителей к коррекционно-развивающей работе через систему методических рекомендаций. При этом особое место отводится коррекционно-развивающей работе. Такая работа проводится с детьми влогопедической группе и направлена на исправления имеющихся недостатков развития.

При организации сопровождения ребенка с нарушениями речи целесообразно определить индивидуальный образовательный маршрут, включающий содержание развивающей и коррекционной работы. При составлении индивидуального маршрута следует опираться на данные индивидуальных возможностей ребенка, выявленные в ходе диагностики, а также учитывать зону ближайшего и актуального развития ребенка. Индивидуальный образовательный маршрут должен носить развивающий характер и быть направлен

не только на развитие речи, познавательных и коммуникативных способностей, но и на общее личностное развитие.

В заключение подчеркнем, что специфика сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивной дошкольной образовательной организации такова, что комплекс мер и усилий педагогического коллектива и родителей направлен на создание максимально благоприятных условий для развития ребенка.

### *Литература*

1. Рогова А.А., Салаватулина Л.Р. Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в условиях комбинированного дошкольного образовательного учреждения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 561–565. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86123.htm>.

2. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232с.

## **Особенности развития познавательных способностей и познавательного интереса у детей с задержкой психического развития**

*Соловьева О.В., профессор, СКФУ, г. Ставрополь  
olga.vl.soloveva@gmail.com*

*Атюгеева А.А., студентка 3 курса магистратуры, shotdanniel@gmail.com*

**Аннотация:** в статье раскрываются особенности развития познавательных способностей и познавательных интересов детей с задержкой психического развития. Показаны способы работы с ребенком по развитию его способностей и интересов в условиях дошкольной образовательной организации.

**Ключевые слова:** познавательные способности, познавательные интересы, дети с задержкой психического развития, развитие, дошкольная образовательная организация.

## **Features of the development of cognitive abilities and cognitive interest in children with mentale tardation**

*Solovieva O.V., Professor, NCFU, Stavropol  
olga.vl.soloveva@gmail.com*

*Atyugeeva A.A., 3rd year graduate student  
shotdanniel@gmail.com*

**Abstract:** the article reveals the features of the development of cognitive abilities and cognitive interests of children with mentale tardation. The ways of working with a child to develop his abilities and interests in a preschool educational organization are shown.

**Key words:** cognitiveabilities, cognitiveinterests, children with mentalre tardation, development, preschool educational organization.

Проблема развития познавательных способностей детей нормального генеза и с задержкой психического развития является высоко актуальной и значимой для педагогической психологии. Это обусловлено тем, что уровень развития познавательных способностей ребенка определяет не только его успехи в учебной деятельности, но и степень адаптивности, возможности его социализации и дальнейшую готовность к образованию и саморазвитию.

Теоретико-методологические вопросы изучения и развития познавательных способностей относятся к разряду наиболее сложных в системе научного знания. Это объясняет то, что в психологии, педагогике и дефектологии вопросу изучения познавательных способностей детей в норме и с задержкой психического развития посвящено достаточно обширное число работ [2].

Развитие познавательных способностей определяется наличием познавательного интереса ребенка, его стремлением узнавать новое о свойствах и качествах явлений и предметов действительности, желанием понимать их суть, находить имеющиеся между ними связи и отношения. Познавательный интерес активизирует все познавательные процессы, способствует более прочному усвоению знаний.

Анализ степени разработанности данной проблемы показал, что у детей с ЗПР имеется своеобразные особенности и специфика развития и познавательных способностей и интересов. Так, у таких детей неустойчивое внимание и существенно хуже развиты все его свойства – объем, переключение, распределение, концентрация. Детям с ЗПР трудно сконцентрировать и удержать внимание, что негативно сказывается на всей познавательной и учебной деятельности. Восприятие у детей с задержками в развитии поверхностное, мало дифференцированное, замедлен процесс формирования межанализаторных связей. Также к ним ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Т.А. Власова, М.С. Певзнер указывают на снижение произвольной памяти у детей с ЗПР как на одну из главных причин их трудностей в обучении. Эти дети плохо запоминают тексты, не удерживают в уме цель и условия задачи. Им свойственны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание выученного. Отставание в мыслительной деятельности является причиной не сформированности словесно-логического мышления у детей с ЗПР. Рядом авторов (У.В. Ульяновка, Т.В. Егорова, Т.А. Стрекалова) было выявлено, что низкая познавательная активность и малая продуктивность познавательных процессов детей с ЗПР обуславливают дефицитарность мотивационного компонента. В этой связи мы можем говорить о взаимообусловленности процессов развития познавательных способностей и интересов, которые отличаются явной ограниченностью и скудностью.

Исходя из вышесказанного, в условиях дошкольной образовательной организации необходимо уделять особое внимание выявлению и целенаправленному развитию познавательных способностей и интересов детей с ЗПР. Для них должны быть созданы особые образовательные условия, которые способствуют формированию и развитию и интересов, и способностей. Подчеркнем, что инклюзивная образовательная среда оказывает максимально благоприятное воздействие на этот процесс. Это обусловлено тем, что в инклюзивной организации созданы условия взаимодействия с нормотипичными детьми, у которых высокий уровень интеллектуального развития и большой познавательный интерес. Если правильно организовать процесс воспитания детей с ЗПР, то многие отклонения могут быть скорректированы и предупреждены.

С этой целью рекомендуется использовать метод наблюдения, а также, проводить диагностику, направленную на определение характера развития внимания, мышления, памяти дошкольника, благодаря чему будет разработана программа комплексных коррекционно-развивающих занятий.

Основными формами работы с детьми с ЗПР являются подгрупповая и индивидуальная деятельность. В числе коррекционно-развивающих средств успешно используются речевые и игровые ситуации, в том числе развитие мелкой моторики, средства изобразительной и других продуктивных видов деятельности. Так, рисование помогает развивать воображение, наблюдательность, видеть особенности окружающих предметов и явлений, а также, способствует развитию мелкой моторики, благодаря чему развивается память, речь, образно-логическое мышление, пространственное представление, процессы психоэмоциональной саморегуляции, формируется творческий потенциал, совершенствуются коммуникативные навыки.

При работе с детьми с ЗПР необходимы стимулы, которые будут формировать познавательную активность детей с ЗПР, вызывающие эмоции радости, удивления, удовольствия, воспитывающие интерес к знаниям. Для этого целесообразно использовать игровые приемы. Именно в процессе игры дети легче усваивают новый материал, повышается познавательная активность, стимулируется развитие внутренней мотивации.

Игра дает возможность ребенку в увлекательной и в живой форме познакомиться с широким кругом явлений окружающей действительности, воспроизводить их в действиях. Именно игра является одним из наиболее продуктивных средств формирования познавательного интереса и способствует умственному развитию. Следовательно, правильное включение игр в процесс развития, поможет скорректировать работу по формированию познавательного интереса дошкольников с ЗПР и сделать ее наиболее эффективной. Таким образом, игра является одной из возможностей эффективного развития познавательного интереса у детей

дошкольного возраста с ЗПР имея большое значение в интеллектуальном и психическом развитии ребенка.

Результатом правильно организованной коррекции должны явиться улучшения перцептивных способностей, а именно осмысленность, обобщенность и избирательность восприятия, его объем, точность, полнота и быстрота.

Наиболее важным психическим достижением познавательной сферы ребенка с задержкой психического развития должно стать качественное изменение attentionных и мнемических способностей. Так, важно, чтобы все качества внимания дошкольника постепенно приобретали произвольный характер. Это в свою очередь положительно скажется на скорости, объеме и точности запоминания и воспроизведения информации.

Интегративным показателем развития познавательных способностей детей с ЗПР будет служить особенности протекания мыслительной деятельности, а именно степень и характер развития словесно-логического мышления ребенка и такие его качества как широта, гибкость и продуктивность и др.

Для достижения высокой результативности воспитательно-педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении большое значение имеет работа с родителями воспитанников. Вовлечение родителей в деятельность ДООУ, их заинтересованное участие в воспитательно-образовательном процессе необходимо для успешного развития ребенка.

Резюмируя содержание статьи, подчеркнем высокую актуальность проблемы развития познавательных способностей и интересов детей с задержкой психического развития. В условиях дошкольной образовательной организации важно организовать диагностику, направленную на выявление уровня и особенностей развития способностей и интересов детей, и на этой основе осуществлять процесс целенаправленной работы с категорией дошкольников, имеющих ЗПР. Необходимость такой работы имеет высокое психологическое, педагогическое и социальное значение.

### *Литература*

1. Алпатикова С.В. Развитие познавательного интереса у детей с ЗПР посредством игровой деятельности// Молодой ученый. – 2018. – № 24 (210). – С. 300-302. – URL: <https://moluch.ru/archive/210/51509>
2. Антонова А.В., Таранникова Ю.Ю., Шарамок Л.Н. Развитие познавательных интересов дошкольников в игровой деятельности // Молодой ученый. – 2017. – № 23 (157). – С. 291-295. – URL: <https://moluch.ru/archive/157/44396/> (дата обращения: 30.10.2022).
3. Соловьева О.В. Теоретико-экспериментальное изучение развития познавательных способностей школьников. – Дисс....докт. психол. наук. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2003. – 350 с.

## Применение арт-терапевтической техники эбру в коррекции слабовидящих детей

*Соловьева О.В., профессор ФГАОУ ВО «СКФУ», г. Ставрополь  
olga.vl.soloveva@gmail.com*

*Федорюк А.Х., студентка 1 курса магистратуры, angelsmixs@gmail.com*

**Аннотация:** В статье раскрывается роль применения арт-терапевтической техники эбру для коррекции эмоциональных состояний и настроения слабовидящих детей. Показано, что систематическое использование техники эбру будет иметь большой психолого-педагогический эффект.

**Ключевые слова:** арт-терапия, техника эбру, социальная реабилитация, адаптация, слабовидящие дети

## The use of ebru art therapy technique in the correction of visually impaired children

*Solovieva O.V., professor NCFU, Stavropol*

*Fedoryuk A.Kh., 1st year graduate student*

**Abstract:** the article reveals the role of using the ebru art therapy technique for correcting the emotional states and mood of visually impaired children. It is shown that the systematic use of the Ebru technique will have a great psychological and pedagogical effect.

**Key words:** art therapy, ebru technique, social rehabilitation, adaptation, visually impaired children

В современной практике работы с детьми, имеющими нейросенсорные расстройства зрения наблюдается тенденция к распространению и увеличению числа больных этой патологией. Несмотря на достаточно обширный арсенал лечебно-реабилитационных и профилактических мероприятий, проводимых с данной категорией лиц, оказание полноценной лечебной и психологической помощи остается недостаточно решённой проблемой. В этой связи важной задачей специальной педагогики является разработка инновационных методов медико-психолого-социальной помощи больным с недостатками зрения. Разработка и применение современных методов коррекции и реабилитации детей с нарушениями зрения необходимы для обеспечения их благоприятной адаптации и социализации.

Помимо основного дефекта у слепых и слабовидящих детей имеются специфические трудности, связанные с общением и взаимодействием, с особенностями эмоционального состояния, зачастую характеризующегося подавленностью и унынием, наличием тревоги, страхов, невротических и невротоподобных расстройств и других нарушений. Исходя из этого, данная категория детей нуждается в психологической помощи и поддержке, в ходе которой детям удастся преодолевать трудности, возника-

ющие в процессе становления личности. Одним из методов такой помощи является арт-терапия.

Арт-терапия – в переводе с английского означает лечение искусством. Это направление, включающее комплекс методов оздоровления и психологической коррекции, основанное на применении искусства и творчества [3]. В ходе арт-терапии используется процесс художественного самовыражения для улучшения не только психического, но и физического благополучия человека. С помощью этого метода как универсального вида творчества можно снять тревогу, уменьшить степень и количество страхов и фобий, существенно снизить последствия стресса. Арт-терапия позволяет не только скорректировать негативные эмоциональные состояния, нормализовать настроение, успокоить и гармонизировать психику слабовидящего ребенка, но и в целом благоприятствует социализации.

В этой связи арт-терапию с успехом применяют для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Этот метод активно используют в современных школах, детских садах, центрах коррекции и реабилитации, в системе дополнительного образования детей [1]. Важно подчеркнуть, что помимо позитивного эмоционального состояния, снижения напряжения и агрессии, этот метод облегчает детям с особенностями процесс коммуникации. В процессе арт-терапии возникает возможность невербального контакта (опосредованного продуктом творчества), что способствует преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит. Помимо этого, данный метод создает благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции. Оказывает дополнительное влияние для регуляции эмоциональных состояний, реакций, поведения. Положительная оценка взрослым продукта творчества, созданного ребенком с ОВЗ, оказывает влияние на повышение его личностной ценности, повышению уверенности в себе и содействует формированию его позитивной «Я-концепции».

Самым распространённым видом арт-терапии является изотерапия. Ее можно назвать фундаментом терапии искусствами. В изотерапии используются различные средства для изображения: краски, карандаши, масляная и художественная пастель, фломастеры, мелки. В современных условиях широкое распространение приобрела относительно новая техника рисования – техника эбру – рисование красками на воде. Это одна из уникальных и необычных техник, которая заключается в том, что ее можно отнести как к изотерапии, так и к терапии водой, так как рисунок выполняется по поверхности воды с применением специальных красок. Истоки данной техники соотнесены с японским искусством суминагаши – в переводе «плавающие чернильницы», когда созданные при помощи чернил узоры на воде переносятся на тонкую рисовую бумагу и ткань [2]. Техника рисования эбру в современных условиях приобрела всемир-

ную популярность. Она признается эффективным инструментом психологической практики, благодаря применению которой можно достигнуть хороших результатов. Это – экологичный и интригующе красивый способ творческого самовыражения, который оказывает целительный эффект/Этот эффект происходит за счет погружения в процесс создания плавных линий, ярких красок, неповторимого узора, богатства впечатлений, что приводит автора к самому себе и благотворно влияет на его психическое состояние. В данной технике используется много ярких красок, а процесс выполнения рисунка сугубо индивидуален и неповторим. Он позволяет ребенку попадая в поток творческого самовыражения, соединяться со своим внутренним миром. Рисунок выполненный в этой технике, можно перевести на деревянные заготовки разных форм, тем самым дети могут делать оригинальные поделки своими руками. В ходе арт-терапевтических занятий эбру соблюдаются правила, позволяющие детям чувствовать себя комфортно и безопасно, ощущать взаимное уважение и ценить вклад каждого участника.

В целом применение техники эбру способствует позитивным изменениям в психике слабовидящих детей. Работа в этой технике стимулирует положительную мотивацию у детей, вызывает радостное настроение, снимает страхи перед процессом рисования; даёт возможность детям экспериментировать; развивает тактильную чувствительность и цветоразличие; способствует развитию зрительно-моторной координации; развивает нестандартность мышления, раскрепощает индивидуальность. Также применение эбру способствует развитию мелкой моторики, правополушарного мышления, пространственной ориентировки на листе бумаги, внимания и усидчивости наблюдательности, изобразительных навыков и умений.

В завершении подчеркнем, что применение арт-терапевтической техники эбру в коррекции слабовидящих детей является эффективным и высокорезультативным инструментом, способствующим существенным положительным изменениям в психическом и личностном развитии ребенка.

### *Литература*

1. Артемьева Т.В., Галимарданова Ф.М. Арт-терапия в коррекции страхов у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях лекотеки // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 1. – С. 335-338.
2. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии. – СПб.: Эксмо-Пресс, 2002.– 250 с.
3. Киселёва Т.Ю. Арт-терапия в работе с детьми. – СПб.: Речь 2007. – 160 с.



## Использование арт-терапии в коррекции эмоционально-волевой сферы у детей с ОВЗ

*Темерева О.С., Черкашина В.Е.,*

*студенты 2 курса бакалавриата*

*Научный руководитель: Соловьева О.В., профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье представлены основные особенности и специфика применения арт-терапии в развитии эмоционально-волевой сферы у детей с ОВЗ.

**Ключевые слова:** арт-терапия, эмоционально-волевая сфера, дети с ОВЗ, виды арт-терапии, особенности развития эмоционально-волевой сферы.

### **The use of art therapy in the correction of the emotional and volitional sphere in children with disabilities**

*Temereva O.S., Cherkashina V.E., 2nd year undergraduate students*

*Scientific supervisor: Solovieva O.V., Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The article presents the main features and specifics of the use of art therapy in the development of the emotional-volitional sphere in children with disabilities.

**Key words:** art therapy, emotional-volitional sphere, children with disabilities, types of art therapy, features of the development of the emotional-volitional sphere.

Развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья является одной из актуальных задач педагогики. В образовательном процессе ребенок может испытывать трудности с освоением школьной программы. Одной из причин является психологическая специфика данных детей. Она зависит от личных психических характеристик и от вида заболевания ребенка, но вместе с тем имеет общие характерные черты. Во-первых, отсутствие интереса к обучению, минимальная мотивация к познавательной деятельности, низкая работоспособность, повышенная утомляемость. Во-вторых, рассеянное внимание, медленная скорость обработки поступающей информации, инфантилизм. В связи с данными особенностями ребенок может быть раздражительным, обидчивым, иметь недостаточность навыков самоконтроля. Таким образом, дети с ограниченными возможностями здоровья зачастую имеют своеобразные особенности эмоционально-волевой сферы.

Эмоциональная сфера характеризуется тем, что ребенок не всегда умеет управлять своими эмоциями или часто переживает такие негативные эмоциональные состояния как повышенная тревожность, беспокойство, волнение, страхи, высокоуязвимость и др. Волевая сфера характеризуется тем, что ребенок не всегда умеет контролировать своё импуль-

сивное поведение. Развитием эмоционально-волевой сферы у детей с ОВЗ занимались Копытин А.И., Бурно М.Е., Лебедева Л.Д., Макарова Е.Г., Журавлева А.Ю. и др.

Несмотря на то что в современной педагогике существуют разные способы коррекции эмоционально-волевой сферы ребенка, одним из наиболее эффективных способов является арт-терапия.

Слово «арт-терапия» впервые использовал английский художник Адриан Хилл. В 1938 году, находясь на лечении в туберкулезном санатории, в рамках трудотерапии он стал обучать других пациентов рисованию. В ходе занятий Хилл заметил, что творчество помогает пациентам справиться с душевными переживаниями и переносить физическую боль [1].

Арт-терапия – направление психотерапии и психокоррекции, включающая в себя применение искусства и творчества. Целью такого воздействия является коррекция психо-эмоционального состояния.

Направление арт-терапии включает в себя разнообразные виды: музыкотерапия, библиотерапия (в частности сказкотерапия), изотерапия, кинезитерапия, песочная терапия, цветотерапия и т.д.

Наиболее доступным видом является изотерапия.

Изотерапия – терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием. Рисование – процесс выражение своих чувств, мыслей, ощущений через рисунок.

Суть действия арт-терапии изложена в работах по нейрофизиологии К. Ханнадорф, Т.Г. Визиль, О.А. Скрыбиной, О.А. Мотанцевой. Арт-терапия позволяет воздействовать на полушария мозга с помощью изображений, различных движений, ритмов. Так, в работе Т.Г.Визель отмечается, что правое полушарие связано с ритмом, эмоциями, интуицией, движениями, в целом с бессознательными психическими процессами. Во время занятий арт-терапией вовлекаются разные области головного мозга. Одними из них являются миндалевидное тело и гиппокамп, которые отвечают за формирование эмоций. Также в работе участвует мозолистое тело, которое связывает полушария. Оно способствует взаимодействию нервных окончаний и формированию нейронных связей. Они восстанавливают здоровый процесс работы мозга, что положительно влияет на эмоционально-волевую сферу. Также изобразительная деятельность способствует развитию важнейших функций зрения, двигательной координации, речи, мышления[2].

Систематическое применение арт-терапии оказывает положительное влияние на эмоционально-волевую сферу ребенка: освобождает от негативных состояний, снимает нервно-психическое напряжение, формирует волевую сферу, помогает контролировать своё поведение, а также развивает воображение, эстетический опыт, творческое самовыражение.

Таким образом, использование методов арт-терапии является эффективным способом коррекции эмоционально-волевой сферы детей с ОВЗ.

### *Литература*

1. Киселева О.А. Арт-терапия как метод психокоррекции: возникновение и становление // *Universum: психология и образование*. – 2022. – № 3(93). – С. 28-31.
2. Кулганов В.А., Раева Е.В., Киселева А.В. Использование методов арт-терапии в коррекционных и лечебных целях для детей с ОВЗ // *Дошкольная педагогика*. – 2017. – № 8(133). – С. 35-37.

## **Развитие творческого мышления у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)**

*Ткаченко А. С., студент 1 курса магистратуры*  
*Научный руководитель: Эм Е.А., кандидат наук СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотция:** статья посвящена развитию творческого мышления у детей с РАС; описываются занятия для раскрытия творческого потенциала.

**Ключевые слова:** творческое мышление, дети с РАС.

## **Development of creative thinking in children with autism spectrum disorders (ASD)**

*Tkachenko A.S.,*  
*1st year master student*  
*Scientific adviser: Em E.A., candidate of sciences of NCFU, Stavropol*

**Abstract:** This article is devoted to the development of creative thinking in children with ASD; occupations for disclosure of creative potential are described.

**Key words:** creative thinking, children with ASD

В лексиконе психолога существует термин, занимающий специфическое положение – «творческое мышление». Сущность творческого мышления - в предугадывании результата правильно поставленного опыта, в создании усилием мысли рабочей гипотезы, близкой к действительности, в том, что Складовская назвала чувством природы.

В первую очередь, творческое мышление инклюзировано в творчество в его широком понимании. Многие профессионалы науки, как, например, Н.Н. Вересов и Г.С. Альтшуллер и др., в своих публикациях склоняются к соединению творчества и творческого мышления в единое понятие.

Подавляющее количество материалов по этому вопросу не объединены целостной структурой. Несмотря на то, что определение и параметры творческого мышления установлены, например, Я.А. Пономарёвым и П. Вайнцивайгом, системного понимания творческого мышления не существует.

В зарубежной и российской психологии знания о творческом мышлении представлены в виде набора теорий и концепций, а также некото-

рого количества публикаций и экспериментов, посвящённых некоторым сторонам явления: А.В. Брушлинский рассматривает творческое мышление, как особую интеллектуальную деятельность; В Штерн и Ч.Д. Чистякова видят в творческом мышлении самостоятельный вид одарённости; М.М. Бахтина и Р. Арнхейм считают творческое мышление предпосылкой деятельности в области искусства и науки.

Список примеров далеко не исчерпывающ. Таким образом, мы видим ощутимые затруднения в оперировании термином, обусловленные отсутствием достаточно целостной системы знаний о творческом мышлении. Остановимся на мысли, что способности человека состоят из операций, сформированных социально, сложившихся в историческом процессе. Освоение способностей зависит от обобщения отношений, важных в данной области.

В частности, в способности входят:

- возможности высшей нервной деятельности, вид (скорость и т. п.) обобщения отношений,
- операции или методы деятельности, формируемые исторически,
- доминирующие для данной предметной области отношения, на обобщении которых основаны конкретные операции.

Развиваясь, индивидуум, ведомый стремлением реализовать свой потенциал, ища себя, усиливает свои творческие и креативные возможности, разносторонность.

Существует два способа мышления: критический и творческий. Критическое мышление направлено на анализ суждений, оценку идеи или полученного результата. Творческое мышление связано с открытием принципиально нового знания, с созданием собственных оригинальных идей. У ребенка с самого детства необходимо развивать как критическое, так и творческое мышление, заботясь о том, чтобы они находились в равновесии, сопровождали и периодически сменяли друг друга в любом мыслительном акте. В жизни большинства людей, для того чтобы их творческая отдача была максимальной, необходимо разумное сочетание творческого и критического мышления.

В ходе проведения многочисленных исследований, посвященных диагностике и развитию креативности, исследователи замечали, что препятствием к проявлению творческих способностей могут выступать страх, склонность к конформизму, моральные запреты, однообразие решаемых задач [1].

С клинической точки зрения нарушения мышления не являются специфическими для аутизма. Как отмечают исследователи, многим аутичным детям в целом доступны такие операции как соотношение, классификация, обобщение, понимание причинно-следственных связей и др. [2]. Основная трудность состоит в активном использовании имеющихся знаний и навыков

в обыденной жизни, ситуациях непосредственного общения с другими людьми, т.е. в переносе и модификации их в любой новой ситуации.

При коррекционно-развивающей работе с аутичными детьми педагоги сталкиваются с трудностью в общении и социализации у таких детей, нарушением речевого развития, с неспособностью устанавливать эмоциональные связи. Развитие творческого мышления у таких детей одно из главных направлений в работе специальных педагогов центра психолога-педагогической реабилитации и коррекции.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это расстройство нервной системы, которое характеризуется дефицитом в социальных взаимодействиях и коммуникацией с наличием стереотипий (повторяющихся действий). «Аутичность» (от греческого – «сам») - обозначает крайние формы нарушения контактов, уход от реальности в мир собственных переживаний». Такое определение аутизма дано в психологическом словаре. Этот термин, впервые введенный швейцарским психиатром и психологом Э. Блейлером, обозначает целый комплекс психических и поведенческих расстройств. До сих пор удалось выявить основные области проявления аутизма, это речь и коммуникация, социальное взаимодействие, воображение и эмоциональная сфера. В настоящее время выделяются кроме «классических» форм специфического типа аутизма Каннера, существуют также «спектральные расстройства» (такие как синдром Аспергера), которые разделяют многие характеристики с основным синдромом без полного набора критериев. Целую группу аутистических заболеваний и заболеваний, похожих на аутизм (Стеффенбург и Гилберг, 1986), иногда относят к «Расстройствам аутистического спектра», «аутистическому континууму» или «глубокому нарушению развития» (PDD)[3].

При коррекционно-развивающей работе с аутичными детьми педагог-психолог сталкиваются с трудностью в общении и социализации у таких детей, нарушением речевого развития, с неспособностью устанавливать эмоциональные связи. Так же для этих детей характерно аномальное развитие психики, точнее интеллектуальной сферы, восприятия, внимания, речи, памяти и моторики.

Процесс творчества тесно связан с развитием высших психических функций, особенно таких как восприятие и мышление. Специалисты называют восприятие детей, страдающих аутизмом гиперселективным [2].

Также в процессе развития творчества необходимо развивать общую и мелкую моторику. Используя различные материалы на уроках гончарного мастерства таких как: глина, пластилин, гипс ребенок расширяет тактильный диапазон и развивает свои навыки посредством-творческого мышления.

Большое значение имеет работа с бумагой. Ребенку нужно показать свойства бумаги, что она рвется, мнется, режется, что ее можно складывать, приклеивать. После можно приступить к различным поделкам из

бумаги. Именно у тех аутичных детей, с которыми занимался педагог по коррекции моторики, как показывает опыт, преодолеваются трудности, организовывается деятельность, и в итоге таким детям становится легче успешно обучаться в школе.

Еще один метод, который развивает творческое мышление аутично-го ребенка и который нами был успешно апробирован на базе ГБОУ «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции» на занятиях в творческих мастерских, называется совместное рисование. Это особый игровой метод, в ходе которого педагог-психолог рисует вместе с ребенком различные предметы, ситуации из жизни ребенка, его семьи, разнообразные сюжеты из мира животных и людей. Использование данного метода возможно только после налаженного контакта между аутичным ребенком и взрослым. Совместное рисование предоставляет новые интересные возможности:

Возникшая на листе бумаге ситуация побуждает ребенка к активным действиям. Особенно хорошо рисовать интересные для ребенка предметы, сюжеты. Педагог-психолог должен использовать этот интерес, побуждать ребенка к активным действиям, делать паузы в рисовании, советоваться с ним, рисовать не все, как-бы забывая дорисовать важную деталь, дать возможность ребенку закончить рисунок.

Ситуация совместного рисования дает новые возможности для знакомства аутичного ребенка с окружающим миром, что и является главной целью развития творчества в целом.

Рисую с ребенком, педагог-психолог может уточнить представления ребенка, которые у него уже есть. Использование данного метода дает возможность развивать средства коммуникации. Совместное рисование так же дает возможность проведения с ребенком терапевтической работы. Прорисовываются различные ситуации из жизни ребенка, с помощью которых можно выделить страхи, бытовые моменты. Сюжеты проговариваются, и обязательно находится выход из ситуации.

К каждому ребенку нужен индивидуальный подход. Подход же к аутичному ребенку найти особенно трудно, иногда уходит очень много времени. Педагог должен быть готов к этому, не отчаиваться, настраиваться на положительный результат. Индивидуальные занятия с аутичным ребенком на развитие творческого мышления могут вызвать у ребенка интерес, если он увидит заинтересованность взрослого, сначала ребенок долго может наблюдать, но потом, как правило, вступит в контакт со взрослым.

### *Литература*

1. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977. 198 с.
2. Ихсанова С.В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. СПб, 2011.

3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. - М., 2000.

## **Психологические особенности детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра**

*Тхагапсоева Д.С., Катаева К.Б.-С.,*

*студенты 2 курса бакалавриата, dana12345thagapsoeva@gmail.com*

*Научный руководитель: Соловьева О.В., профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии, СКФУ, г.Ставрополь*

**Аннотация:** в статье рассматриваются некоторые психологические особенности детей раннего возраста с РАС.

**Ключевые слова:** поведенческие особенности, ранний детский аутизм, эмоционально-волевая сфера, гиперестезия, познавательные процессы.

## **Psychological characteristics of young children with autism spectrum disorder**

*Tkhtagapsoeva D.S., Kataeva K.B.-S., 2nd year bachelor's students*

*dana12345thagapsoeva@gmail.com*

*Scientific supervisor: Solovieva O.V., Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** this article discusses some of the psychological characteristics of young children with ASD.

**Key words:** behavioral features, early childhood autism, emotional-volitional sphere, hyperesthesia, cognitive processes.

В связи с возрастающей распространённостью и первазивностью такого диагноза как ранний детский аутизм (РДА) и расстройства аутистического спектра (РАС), возникает проблема адаптации и социализации детей с данным расстройством. Нарушения у данной категории детей проявляются практически во всех сферах психической деятельности: когнитивной, аффективной, коммуникативной, сенсорной, моторной и познавательной процессах.

Основные симптомокомплексы раннего детского аутизма, выделенные отечественным психологом С.С Мнухиным, описаны в монографии под названием «О синдроме «раннего детского аутизма» или синдроме Каннера у детей» (1947). Также синдром раннего детского аутизма изучали многие отечественные дефектологи, такие как: В.М.Башина, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и многие др. Аутизм становится объектом внимания не только дефектологов и психологов, но и психиатров, психотерапев-

тов, социальных педагогов и многих др. специалистов разного профиля работы. Изучая данный синдром ученые пришли к выводу, что расстройства аутистического спектра (РАС) представляет собой целую группу различных состояний. Для всех из них характерны те или иные трудности с социальным взаимодействием и общением. Зная психологические особенности детей с данным расстройством, можно осуществлять своевременную помощь в социализации и адаптации с данной категорией лиц [2].

Из психологических свойств особый интерес представляет эмоционально-волевая сфера, которая проявляется у детей с аутизмом уже в первые годы жизни. Комплекс оживления – это важная система взаимодействия с окружающими, которая не проявляется в связи с нарушением эмоциональной сферы у детей с РАС. Ребенок избегает глазного контакта, проявляется индифферентное отношение к окружающим, отсутствует речевая и двигательная активности в ответ на проявление внимания со стороны близкого взрослого. Социально-эмоциональной взаимности у аутичных детей не наблюдается и проявляется в нарушенной реакции на эмоции других людей. Часто дети с аутизмом проявляют эмоции, противоположные эмоциям окружающих. В период стресса дети не принимают поддержки со стороны окружающих и не ищут ее. Эмоции детей с аутизмом недифференцированы, проявляются также яркими аффективными реакциями [2].

Также нужно отметить, что повышенная боязливость, легкое возникновение страхов у детей с аутизмом – это следствие болезненных гиперестезий и эмоционального дискомфорта. У них часто отмечаются страхи, вызываемые самыми обычными предметами, которые могут сохраняться годами. Искаженное восприятие окружающего мира приводят к страхам, которые воспринимаются на основании отдельных аффективно значимых признаков, а не целостно.

У детей с аутизмом очень специфичны познавательные процессы. В операции мышления выделяются заметные трудности в разрешении целенаправленных задач, которые встречаются в реальной жизни. Вследствие низкого психического тонуса взаимодействие с окружающим миром ограничено быстро наступающим перенасыщением, следствием которого является фрагментарность отражения, приводит к затруднениям в символизации и переноса действий из одной ситуации в другую. Искажение целостности картины реального предметного мира и вычленение отдельных, аффективно значимых, сенсорных ощущений или ощущений собственного тела, являются характерными нарушениями в развитии восприятия у детей с данным диагнозом. Внимание ребенка с аутизмом практически невозможно привлечь, так как оно непроизвольно [1].

Таким образом дети с расстройствами аутистического спектра характеризуются отсутствием социально-эмоциональной взаимности, которая проявляется в нарушенной реакции на эмоции других людей; трудно-



стями символизации, переноса действий из одной ситуации в другую; нарушением ориентировки в пространстве, искажения целостной картины реального предметного мира.

### *Литература*

1. Натарова К.А., Семке А.В., Гуткевич Е.В. Расстройства аутистического спектра (клинико-динамический, региональный и семейный аспекты). – Томск: Изд-во «Иван Фёдоров», 2012. – 192 с.

2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи. – М.: Теревинф, 2010. – 288 с.

## **Проблема эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

*Устименко А. С.,*

*студент 5 курса бакалавриата, Misaki.Yata28@yandex.ru*

*Научный руководитель: **Борозинец Н. М.**, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье рассмотрено понятие «эмоциональное благополучие», его структурные составляющие, характеристики эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития, сформулированы рекомендации к проведению коррекционных и образовательных занятий.

**Ключевые слова:** эмоционально благополучие, задержка психического развития, психическое здоровье, эмоциональная лабильность.

## **The problem of emotional well-being of primary school children with mental retardation**

*Ustimenko A. S.,*

*The 5th year bachelor's student Misaki.Yata28@yandex.ru*

*Scientific supervisor: **N. M. Borozinets**, associate Professor of the Department of defectology, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** the article deals with the concept of "emotional well-being", its structural components, characteristics of the emotional sphere of younger schoolchildren with mental retardation, and makes recommendations for correctional and educational classes.

**Key words:** emotional well-being, mental retardation, mental health, emotional lability.

Вопрос о эмоциональном благополучии ребенка на 2022 год стоит очень остро. Ускоренно развивающийся нестабильный мир определяет большое количество эмоциональных трудностей, с которыми может столкнуться современный школьник. Регулярное общение со сверстниками и учителями, благоприятная атмосфера в семье и учебно-

воспитательных учреждениях – теперь все это стало не неотъемлемой частью жизни, а условиями, за которые школьнику приходится бороться. Одним из определяющих факторов сохранности эмоциональной стабильности является общее физическое и психическое здоровье. Относительно здоровый ребенок способен с большей вероятностью успеха справиться с большим количеством стрессоров. В свою очередь, младший школьник с задержкой психического развития может особенно тяжело переживать периоды нестабильности в связи с особенностями своего состояния.

Выделение понятия «эмоциональное благополучие» в качестве самостоятельной, полноценной категории, которая бы позволила системно изучать эмоциональные затруднения ребенка с ЗПП (задержка психического развития), во многом осложняется тем, что в самой психологии исследования эмоционального благополучия/неблагополучия носят нечеткий и несистематизированный характер [2].

Как показал проведенный нами теоретический анализ, термин «эмоциональное благополучие» впервые нашел свое отражение в контексте изучения эмоционального самочувствия детей и подростков (О. И. Бадулина, Л. И. Божович, Т. В. Драгунова, М. В. Зиновьева, О. А. Идобаева, В. Р. Лисина, В. И. Самохвалова, Т. Я. Сафонова, Л. С. Славина и др.). В рамках этого направления эмоциональное благополучие может быть определено как положительная направленность (положительный знак) эмоционального самочувствия [7]. При этом исследователи эмоционального самочувствия детей и подростков раскрывают скорее содержание эмоционального неблагополучия. Тогда получается, что эмоциональное благополучие – это противоположность эмоционального неблагополучия [3].

В работах Г.Г. Филипповой эмоциональное благополучие рассматривается как показатель оптимальности общего развития ребенка, соответствующее уровню общего развития психического здоровья. Эмоциональное благополучие ребенка, согласно автору, представлено следующими компонентами: эмоция удовольствия – неудовольствия как содержание преимущественного фона настроения; переживание комфорта как отсутствия внешней угрозы и физического дискомфорта; переживание успеха – неуспеха в достижении целей; переживание комфорта в присутствии других людей и ситуациях взаимодействия с ними; переживание оценки результатов активности ребенка [11]. Все эти составляющие, подчеркивает автор, могут иметь разное содержание. Важно отметить, что эмоциональное благополучие относительно, индивидуально и соответствует тем жизненным, социальным обстоятельствам, в которые погружен ребенок.

А.Д. Кошелева к благоприятному нервно-психическому состоянию ребенка относит: хорошую и быструю адаптацию, поведение и чувства ребенка адекватны окружающим условиям и событиям, социально приемлемые способы самоутверждения и самовыражения, положительный эмоциональный

фон, оптимистический настрой, способность к эмоциональному сопереживанию, доброжелательное отношение к другим людям, равномерное и своевременное развитие психических процессов [8]. Как отмечает А.Д. Кошелева, ребенку эмоционально хорошо, когда он приходит в школу в хорошем настроении и в течение дня оно почти не меняется; когда деятельность его успешна или же переживается им как успешная благодаря внимательному отношению со стороны учителей и близких людей [8].

Наблюдая за эмоциональными реакциями и проявлением младшего школьника с ЗПР, важно не забывать о его собственной эмоциональной норме, соответствующей его состоянию. Эмоциональное благополучие детей с задержкой психического развития определяется уровнем их психоэмоционального развития.

Т.Л. Богина среди характерных эмоциональных особенностей детей с невротическими проявлениями отмечает тревожность, напряженность и эмоциональную неустойчивость. Ведущими эмоциональными характеристиками у них являются обидчивость, подозрительность и чувство вины [4]. Л.С. Выготский, изучая особенности эмоционально-чувственной сферы детей с задержкой психического развития, выделил следующие ее характеристики: недостаточная дифференцированность эмоциональных реакций; неадекватность и непропорциональность реакций на воздействия окружающей среды [6]. Выявлено, что дети с ЗПР имеют полюсные переживания: положительные и отрицательные, дифференцированных тонких оттенков переживаний, как в норме, у них почти нет. Чувства у этих детей часто не адекватны, не пропорциональны воздействиям внешнего мира [1]. Наряду с общей эмоциональной незрелостью при разных формах задержки психического развития наблюдаются специфические эмоциональные нарушения. При психическом инфантилизме эмоциональная сфера детей находится на более ранней ступени развития, то есть соответствует психическому складу ребенка более раннего возраста. Эмоции в этом случае яркие и живые, преобладает мотив получения удовольствия. При задержке психического развития церебрально-органического генезиса появляются нарушения в эмоциональной сфере: отсутствуют живость и яркость эмоций, наблюдается склонность к эйфории, что внешне создает впечатление их жизнерадостности. Привязанности и эмоциональные переживания менее глубоки и дифференцированы. У детей преобладает негативный эмоциональный фон, для них характерна склонность к робости, страхам. При задержке психического развития соматогенного происхождения наблюдается боязливость, связанная с ощущением своей неполноценности. При задержке психического развития психогенного происхождения отмечаются боязливость, застенчивость в общении с взрослыми из-за психотравмирующих условий воспитания. Отмечается тревожность и пониженное настроение [5].

Проявлениями изменений эмоционального состояния могут быть повышенная возбудимость аффектов, импульсивность поступков, иступленный гнев и немотивированная агрессия, болезненные страхи и некоторые другие. Эти состояния имеют тенденцию к углублению и усложнению, повторению [10].

Таким образом, ввиду незрелости личности ребенка в целом и нарушений эмоционально-волевой сферы, эмоциональное благополучие младшего школьника с ЗПР будет особенно нестабильно. Эмоциональная лабильность, заторможенность или возбудимость, тревожность, обидчивость и другая невротическая симптоматика может часто отягощать учебно-воспитательный процесс и самоощущение ребенка [9].

Важнейшим аспектом личностного развития и полноценного включения ребенка в социальный мир выступает его эмоциональное благополучие. Поэтому родителям и педагогам особенно важно обращать внимание на эмоциональные проявления школьника, уровень удовлетворенности его социальных потребностей. Любые учебные, лечебные, коррекционные, логопедические занятия должны включать в себя упражнения на релаксацию, рефлексии, сбор обратной связи. Психокоррекционные и психотерапевтические мероприятия должны проводиться на регулярной основе, выполняя поддерживающую и развивающую функции.

С учетом специфики эмоционального поведения следует применять различные виды игр: сюжетно-ролевые, игры-драматизации, игра с правилами, и руководить игрой таким образом, чтобы нежелательные качества личности ребенка или отрицательные эмоции успешно им преодолевались [8]. Сюжетно-ролевые игры оказывают разное влияние на эмоциональные проявления детей в тех случаях, когда роли распределены, но качества партнеров-персонажей не названы. В этих случаях ребенок трактует нормы и правила человеческих взаимоотношений в зависимости от своего жизненного опыта. Игра с правилами предполагает выход за рамки ролевых отношений к отношениям личностным, развивает у детей коллективистскую направленность, служит фундаментом для развития подлинных человеческих эмоций. Это особенно важно в связи с тем фактом, что возникающие внутри игр с правилами отношения начинают переноситься ими в дальнейшем в реальную жизнь. Игры с правилами способствуют снятию у ребенка имеющихся трудностей эмоционального развития. Для получения устойчивого эффекта от игр очень важно участие родителей в этих играх. Это способствует образованию у родителей другой точки зрения на взаимоотношения с детьми. В совместной игре они как бы заново открывают для себя детей, познают их внутренний мир, и взаимоотношения с детьми становятся более теплыми и содержательными. Важное значение имеет здесь перемена ролей, взятие родите-

лем на себя роли ребенка, а ребенком – роли родителя. Это помогает им лучше понять и принять друг друга [3].

Таким образом, ввиду незрелости личности ребенка в целом и нарушений эмоционально-волевой сферы, эмоциональное благополучие младшего школьника с ЗПР будет особенно нестабильно. Эмоциональная лабильность, заторможенность или возбудимость, тревожность, обидчивость и другая невротическая симптоматика может часто отягощать учебно-воспитательный процесс и самоощущение ребенка. Только в тесном единстве родителей и учителей можно прийти к эмоциональному благополучию младшего школьника с задержкой психического развития.

### *Литература*

1. Акмамбетов Г.Г. Проблема эмоционального развития личности. – М.: Логос, 2012. – 258с.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской – М.: Логос, 2012. – 125 с.
3. Артемьева, Т.И. Развитие личности и ее способностей. – М.: АСТ, 2012. – 196 с.
4. Богина Т.Л. Охрана здоровья детей в дошкольном учреждении. - М.: Мозаика-синтез, 2005. - 109 с.
5. Воробьева О.А. Психолого - педагогический комфорт как условие воспитания гармонично развитой личности в образовательных учреждениях нового типа. Дисс. канд. пси-хологич. наук. - Коломна, 2000. - 180 с.
6. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – М.: 63 Педагогика, 1982. – 504с.
7. Идобаева О. А. Исследование эмоционального благополучия современных подростков как предпосылка коррекционной работы школьного психолога. Дисс. канд. психоло-гич. наук. - М, 1998. - 143 с.
8. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольника. / Под ред. А.Д. Кошелевой. - М., 1985. - С. 99 - 100.
9. Сулейманова С. С. Исследование условий и факторов эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. – 2017. – № 23 (157). – С. 287-290.
10. Фаустова И.В., Гамова С.Н. Эмоциональное благополучие ребенка-дошкольника как предпосылка развития его эмоциональной устойчивости // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6.
11. Филиппова Г.Г. Психология материнства и ранний онтогенез / Г.Г. Филиппова. - М., 1999. - 216 с.

## **Возможности использования нетрадиционных техник коррекции нарушений артикуляции у детей дошкольного возраста с дизартрией**

*Федиско Д.Д., студентка 4 курсанаправления «Специальное (дефектологическое) образование, das26hka@gmail.com*

*Научный руководитель: **Борозинец Н.М.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь, nborozinetc@ncfu.ru*

**Аннотация:** в статье рассматриваются нетрадиционные техники коррекции нарушений артикуляции у детей дошкольного возраста с дизартрией.

**Ключевые слова:** нетрадиционные техники, артикуляция, дети дошкольного возраста, дизартрия.

### **The possibility of using non-traditional techniques of correction of articulation disorders in preschool children with dysarthria**

*Fedisko D.D., 4th year student of the direction "Special (defectological) education, das26hka@gmail.com*

*Supervisor: **Borozinets N.M.**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol, nborozinetc@ncfu.ru*

**Abstract:** the article discusses non-traditional techniques for correcting articulation disorders in preschool children with dysarthria.

**Key words:** non-traditional techniques, articulation, preschool children, dysarthria.

В настоящее время наблюдается рост количества детей с речевыми нарушениями. Одним из наиболее часто встречающихся нарушений речи является дизартрия.

Дизартрия – это сложное и тяжелое речевое нарушение, при котором страдают такие компоненты речи, как звукопроизношение, голосообразование, просодические компоненты речи. Все эти нарушения возникают вследствие органического поражения периферической и центральной нервной системы и приводят к недостаточной иннервации речевого аппарата[3].

Речь ребенка дошкольного возраста с дизартрией обычно невнятная, смазанная и глухая, может иметь гнусавый оттенок. А при тяжелых формах дизартрии речь может быть совершенно непонятной из-за паралича речедвигательных мышц.

К основным признакам дизартрии относят:

- нарушение речевой моторики;
- нарушение объема артикуляционных движений;
- нарушение динамики движений органов артикуляции;
- нарушение мышечного тонуса;

- возникновение паретичности или гипотонии в мышцах речевого аппарата;
- нарушение артикуляционной моторики в виде появления насильственных движений: тремора и синкенезий;
- нарушение голоса, темпа, тембра речи [3].

Для преодоления речевого нарушения такого, как дизартрия требуется длительная систематическая коррекционная логопедическая работа. Эффективность коррекционной работы будет зависеть еще от комплексной работы психоневролога, логопеда-дефектолога, родителей. А при наличии двигательных расстройств необходимо подключить в коррекционную работу специалиста по массажу и инструктора по лечебной физкультуре.

Коррекционная логопедическая работа по устранению дизартрии у детей дошкольного возраста должна включать следующие компоненты:

- приемы по общему расслаблению мышц речевого аппарата;
- упражнения по коррекции общей и речевой моторики;
- приемы по формированию правильного звукопроизношения;
- приемы по развитию голоса, дыхания;
- упражнения, направленные на развитие фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи [2].

Подробнее остановимся на приемах по коррекции артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией. В работе по активизации речевой артикуляции помимо традиционных техник необходимо использовать нетрадиционные.

Рассмотрим нетрадиционные техники по коррекции артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией.

Первый нетрадиционный прием это – «Грушевый» самомассаж языка. Он направлен на улучшение работы органов артикуляции. Данный метод работы показан Новиковой Е.В.

Для произношения звуков необходима хорошая подвижность и дифференцированная работа органов артикуляции. Выработать четкие согласованные движения органов артикуляции помогает не только проведение артикуляционной гимнастики, но и самомассаж языка с помощью медицинской силиконовой спринцовки. Дети выполняют жевательные интенсивные движения. Данный массаж необходимо проводить через час после приема пищи или за пол часа до приема пищи, чтобы избежать рвотного рефлекса. Жевать спринцовку нужно не менее трех минут на первом этапе, далее необходимо увеличивать время до 7-10 минут. Данное увеличение времени относительно и зависит от тяжести речевого нарушения каждого ребенка. Упражнения с «грушей» необходимо выполнять 2 раза в день [2].

Такой вид массажа особенно эффективен в период постановки звуков. По наблюдениям многих логопедов-практиков данный вид массажа рекомендовано проводить на протяжении всего учебного года для того,

чтобы мышцы языка достаточно укрепились и были готовы к постановке любого звука. «Грушевый» массаж необходимо повторять на второй год обучения для автоматизации поставленных звуков и более успешного их введения в связную речь.

Еще одним методом активизации работы артикуляционной моторики является Аурикуло-массаж [1].

Аурикуло-массаж – это точечное воздействие на биологически активные точки. Массаж аурикул можно проводить несколько раз в день, но не чаще, чем через 5 часов. Данный вид массажа не рекомендовано выполнять перед сном.

Массаж ушных раковин необходимо делать одноименными руками, сидя на стуле. Массаж выполняют без остановки в определенном темпе для усиления положительного эффекта. Регулярное выполнение данного массажа способствует активизации работы всего организма в целом, а также благоприятно воздействует на зоны памяти и внимания.

Следующий метод коррекции артикуляционной моторики – контрастные ванны. Такие ванны активизируют речедвигательную активность.

Контрастные ванны – это воздействие на тело холодом и теплом попеременно. От холода происходит сокращение мышц, а от тепла происходит расслабление. Проведение контрастных ванн не требует специального оборудования, для проведения процедуры требуются кусочки льда, полотенца.

Контрастные ванны не рекомендовано проводить детям с: эпизиндромом, миопатией, очень гибкими детьми.

У детей с нарушениями речи при использовании данного метода стимулируются двигательные функции артикуляционного аппарата, активизируются речевые функции, повышается работоспособность, улучшается соматическое состояние здоровья.

Одним из методов по коррекции и активизации мышечного тонуса артикуляционного аппарата является музыкотерапия. Из исследований в разных странах видно, что классическая музыка не только способствует гармонизации психологического состояния ребенка, но и способствует развитию коммуникативности и речевому развитию. Мелодия способна: замедлять пульс, нормализовать артериальное давление, стимулирует дыхание и кровообращение, расслабляет мышцы артикуляционного аппарата [2].

Так, в своих исследованиях А.Томатис использовал музыку для стимуляции слуховых нейронов с целью коррекции речи и способности к коммуникации у детей. Такой метод можно использовать на логопедических занятиях с целью положительного настроения на занятие, улучшения познавательной деятельности, расслаблению мышц тела и артикуляционного аппарата[1].

Таким образом, для коррекции нарушений артикуляции у детей дошкольного возраста с дизартрией необходимо проводить комплексную



систематическую логопедическую работу с включением, как традиционных и нетрадиционных приемов по активизации и нормализации мышечного тонуса артикуляционной моторики. Из нетрадиционных приемов по активизации и нормализации мышечного тонуса можно использовать такие, как: «Грушевый» самомассаж языка, Аурикуло-массаж, контрастный массаж, музыкотерапия.

### *Литература*

1. Архипова Е.Ф. Логопедический массаж при дизартрии. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2009. – 123 с.
2. Блыскина И.В. Комплексный подход к коррекции речевой патологии у детей. Логопедический массаж. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2008. – 112 с.
3. Поваляева М.А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 448 с.

## **Развитие социальных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра**

**Фоменко Т.Р.**, студент 1 курса магистратуры, [tanya0dzyuba@bk.ru](mailto:tanya0dzyuba@bk.ru)

Научный руководитель: **Соловьёва О.В.**, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь

**Аннотация:** в статье раскрываются особенности формирования социальных навыков у детей с аутистическими расстройствами; представлены принципы и условия психолого-педагогического сопровождения развития социальных данной категории лиц в условиях дошкольной образовательной организации.

**Ключевые слова:** аутизм, психолого-педагогическое сопровождение, социальные навыки, условия.

## **Development of social skills in preschool children with autism**

**Fomenko T.R.**, 1st year master's student [tanya0dzyuba@bk.ru](mailto:tanya0dzyuba@bk.ru)

Scientific supervisor: **Solovyova O.V.**, Professor of the Department of correctional psychology and pedagogy, NCFU, Stavropol

**Abstract:** the article reveals the features of the formation of social skills in children with autistic disorders; the principles and conditions of psychological and pedagogical support for the development of social people of this category of persons in the conditions of a preschool educational organization are presented

**Key words:** autism, psychological and pedagogical support, social skills, conditions.

В условиях современного инклюзивного образования проблема развития социальных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) является актуальной.

Расстройства аутистического спектра, относящиеся к расстройствам психического развития, влекут за собой значительные нарушения при коммуникации ребенка с другими людьми, а также при взаимодействиях в социуме. У детей с РАС отмечается стереотипное поведение. Так, можно выделить следующие особенности социального развития при РАС у дошкольников – неспособность установить контакт и коммуникацию со взрослыми и сверстниками, что влияет на отсутствие социального взаимодействия, а также нарушение применения жестикуляции и мимических выражений во время общения вследствие трудностей при установке зрительного контакта.

И.Б. Карвасарская подчеркивает, что нарушение социальных навыков у детей дошкольного возраста с РАС выражается также в отсутствии потребности и способности к общению, проявляющихся в виде уклонения от контакта, отставании или отсутствии разговорной речи, неспособности завязать или поддержать разговор, отсутствия диалоговых форм взаимодействия, непонимания своих и чужих переживаний, дисгармоничности когнитивного развития и других специфических особенностях развития личности [2].

В дошкольных образовательных организациях предусмотрено получение образования детьми с РАС путем создания специальных условий и психолого-педагогического сопровождения на протяжении всего обучения. Так, П. Феррари выделяет следующие задачи психолого-педагогического сопровождения, которые необходимы для социального развития дошкольников с РАС:

1) выделение особых потребностей ребенка в образовании вследствие изучения его индивидуальных свойств личности;

2) обеспечение адаптированного обучения и освоения социальных навыков дошкольниками с РАС в соответствии с адаптированной основной образовательной программой (АООП);

3) коррелирование методов образования и АООП относительно развития индивидуальных способностей дошкольника с РАС, обеспечение развития социальных навыков с учетом степени нарушения развития и его выраженности;

4) консультация родителей дошкольников с РАС по развитию и «укреплению» социальных навыков у детей;

5) непрерывный контроль за степенью усвоения социальных навыков детьми с РАС и изменение программы обучения при необходимости.

И.Б. Карвасарская указывает в своих исследованиях, что специалистам службы психолого-педагогического сопровождения детей с РАС необходимо в своей деятельности по развитию у них социальных навыков придерживаться следующих принципов:

1. Системный комплексный подход к коррекции нарушений социальных навыков у обучающихся с аутизмом, взаимодействие с семьями детей в решении проблем.

2. Непрерывность и преемственность психологической помощи детям-аутистам.

3. Создание вариативных условий для развития социальных навыков у детей дошкольного возраста с аутизмом с учетом их психических и физических особенностей [2].

Развитие социальных навыков у детей дошкольного возраста с РАС осуществляется в коррекционно-педагогической работе педагогов и специалистов дошкольной образовательной организации посредством реализации ими психолого-педагогических условий:

- индивидуальная или подгрупповая работа с дошкольниками с РАС по развитию социальных навыков (т.к. необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка);

- формирование образовательно-воспитательного пространства, направленного на предметное развитие социальных навыков;

- осуществление совместной работы и взаимного просвещения для всех педагогов, психологов и медиков, а также иных специалистов, участвующих в процессе развития социальных навыков у детей с РАС;

- психолого-педагогическая помощь родителям детей с РАС.

О.С. Богдашина в своих исследованиях утверждает, что коррекция поведения и эмоциональных расстройств детей с РАС, наряду с организованной психолого-педагогической системы по смягчению и предупреждению отклонений развития личности дошкольников, положительно влияет на развитие социальных навыков. Эффективными направлениями данного вида работы с детьми с РАС являются музыкальная и игровая терапия [1].

Так, музыкальная терапия помогает осуществлять социальную адаптацию дошкольников с РАС, а также формирует эмоционально-волевую сферу. На эту сферу, в свою очередь, влияет степень сформированности проявления эмоций и силы воли дошкольников с аутизмом, создавая проблемы в обучении и решении интеллектуальных задач, тем самым усугубляя и без того нарушенное формирование навыков социального взаимодействия. Однако, благодаря музыкальной терапии, возможна такая ситуация, когда предложение к социальному взаимодействию поступают с обеих сторон – в том числе от самого ребенка с РАС. Стоит отметить, что, музыкальная терапия не лечит аутизм, но способна заинтересовать дошкольника, тем самым активизируя проявления социального взаимодействия и способствуя снижению негативных эмоционально-волевых проявлений при РАС.

Игровая терапия обладает коррекционно-развивающим потенциалом в развитии социальных навыков у детей с РАС. Игровая терапия опирается на игровые технологии. Так, игровые технологии, опирающиеся на активизацию механизмов речевой деятельности, ее мотивационно-побудительного, сенсомоторного уровней, применяются при развитии социальных навыков [2].

Говоря о развитии навыков социального взаимодействия у дошкольников с РАС, необходимо помнить о коррекции их поведения. Для этого используют так называемый «жетонный» метод, который является одним из вариантов работы в поведенческой терапии, основывающийся на подкреплении желательных реакций и не подкреплении нежелательных. Зачастую он применяется в тех моментах, где необходимо миновать когнитивную сферу и действительно осуществить тренировку социальных навыков ребенка с аутизмом. Вместе с этим, имеющаяся в «жетонном» методе система поощрений весьма активно используется современными специалистами дошкольных образовательных организаций для коррекции поведения ребенка с РАС. И если специалисту образовательной организации, работающему с ребенком дошкольного возраста с аутизмом, удастся добиться увеличения данных желательных реакций со стороны ребенка, это в свою очередь сократит уровень его проблематичного поведения и приведет к установлению межличностного взаимодействия с окружающими, возникновению стимулов участия в коллективных мероприятиях.

Таким образом, РАС – это спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов. Реализация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с аутизмом в условиях дошкольной образовательной организации способствует развитию социальных навыков обучающихся данной категории.

### *Литература*

1. Богдашина О.С. Аутизм: определение и диагностика. – Донецк: Лебедь, 1999. – 124 с.
2. Карвасарская И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. – М.: Тервинф, 2003. – 70 с.

## **Адаптивные технологии в процессе инклюзивного обучения**

*Ханина М.И., студентка 2 курса магистратуры*

*Научный руководитель: Козловская Г.Ю., канд. психол. наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** в статье рассматриваются технологии адаптации содержания образовательных программ в рамках реализации инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** образовательные программы, инклюзивное обучение, технологии.

## Adaptive technologies in the process of inclusive learning

*M.I. Khanina, 2nd year graduate student*

*Supervisor: Kozlovskaya G.Yu., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** the article discusses technologies for adapting the content of educational programs in the framework of the implementation of inclusive education.

**Key words:** educational programs, inclusive education, technologies.

Проблема получения образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья является в настоящее время достаточно актуальной. Законодательство Российской Федерации предусматривает равные права на получение образования лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Вместе с этим общество нуждается в профессиональных кадрах, которые могли бы применять современные информационные и коммуникационные технологии для работы с такой категорией обучающихся.

Содержание обучения зависит от рабочей программы, которая разрабатывается на основе ФГОС. Методы обучения педагог выбирает самостоятельно, учитывая степень подготовленности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, а также учитывая их личностные особенности.

Наиболее эффективными методами являются адаптивные. Адаптивные технологии – это методика обучения, цель которой - обеспечить эффективные, действенные и индивидуальные траектории обучения, чтобы вовлечь каждого обучающегося с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в инклюзивный образовательный процесс [3].

Также, при построении образовательной технологии необходимо опираться на адаптивные технологии, которые могут приспосабливаться к обучающимся с разными образовательными возможностями. Подбирается учебный материал с учетом уровня интеллектуальной, эмоциональной, поведенческой активности каждого ученика.

Адаптивные технологии позволяют педагогу:

- Управлять самостоятельной работой учащихся;
- Работать с каждым учеником в индивидуальной форме;
- Вовлекать всех учащихся в индивидуальную работу;
- Учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося [4].

Важным компонентом инклюзивного образования становятся комплексные адаптивные технологии сопровождения субъектов образовательного процесса. К таким технологиям относят:

- Технология коррекционной поддержки ребенка и педагога. Узкоспециализированные специалисты такие, как логопед, дефектолог сопровож-

дают процесс обучения, используя специальные формы и методы работы для детей с различными нарушениями развития. Также, сюда можно отнести осуществление помощи учителям в организации занятий и выборе заданий, организации разных форм проведения самостоятельной познавательной деятельности обучающихся с разными нарушениями развития.

– Технология сопровождения учебно-познавательной деятельности обучающихся. Сюда входит: подбор правильного методического материала, использование различных компьютерных технологий, использование специальных средств для различных категорий детей с ОВЗ. Подбор правильного дидактического материала с учетом дифференцированного и индивидуального подходов, предполагающих вариативность заданий, их разный характер по степени сложности.

– Технология включения детей в обучающее пространство класса и школы. Классному руководителю, педагогу-организатору следует осуществлять включение детей в различные мероприятия в школе, учитывая особенности детей с ограниченными возможностями здоровья. Здесь основным критерием мероприятий станет создание благоприятных ситуаций для детей, имеющих особенности развития. Для таких мероприятий необходимо привлечь студентов, психологов, а также других школьных специалистов. Такая работа поможет расширить коммуникативную сферу детей, самовосприятие детей с ограниченными возможностями здоровья и развить социальные способности.

– Технология психологической поддержки. Психолог в своей деятельности использует мультисенсорную среду, наполненную различными датчиками сенсорного восприятия, которые способствуют воздействию на различные органы чувств. Например, занятия в сенсорной комнате помогают улучшить эмоциональное состояние, снизить беспокойство и агрессию, нервное возбуждение и беспокойство, активизировать мозговую активность, ускорить процессы восстановления у детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Цель психологической работы – сохранить и укрепить психофизическое и психическое здоровье обучающихся и педагогов, развивать коммуникативные процессы у детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [2].

Адаптированные технологии протекают одновременно в процессе образовательной деятельности, работа каждого специалиста осуществляется в соответствии с принципом командного труда, предполагающим совместное формирование целей и задач по отношению к каждому ребенку. Родители также являются субъектами учебного процесса, им предоставлена возможность участвовать в педагогических образовательных процессах, их динамике и проектировании.

Одна из основных составляющих работы специалистов в образовательном учреждении – формирование позитивного опыта взаимоотноше-

ний. Одним из критериев инклюзивного образовательного пространства и адаптивных технологий выступает психологический показатель. Большинство субъектов образовательного процесса должны обладать положительным отношением к образованию и иметь высокий индекс защиты и удовлетворения взаимодействия между собой.

Эффективность адаптивных технологий образования как средства построения безопасного пространства должна быть подтверждена мониторингом эмоционального и познавательного развития всех обучающихся, а также процессом их взаимодействия между собой и уровнем их соматического и физического здоровья[1].

Анализ методической и научной литературы в этом направлении свидетельствует о том, что дети с ограниченными возможностями здоровья, наряду с всеми учащимися, могут овладеть общеобразовательной программой, освоить необходимые компетенции и наладить взаимоотношения со сверстниками. Но для полного освоения всех параметров общеобразовательного программного обеспечения и для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью необходимо создать благоприятную среду для образовательного процесса, обеспечить необходимыми специалистами для проведения образовательного процесса. Все указанные условия являются адаптивными технологиями в инклюзивном учебном процессе.

### *Литература*

1. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие / Отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013. – 324 с.
2. Симанова Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся: монография / Г.И. Симанова. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. – 320 с.
3. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: метод. пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156с.
4. Сунцова А.С. Теория и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие / А.С. Сунцова. – Ижевск: Изд-во Удмуртский университет, 2013. – 110 с.

## Логопедическая работа по развитию личных местоимений у детей с расстройствами аутистического спектра

*Харьковская Н.А., студентка 1 курса магистратуры, направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», Обучение и реабилитация детей с расстройствами аутистического спектра, nadeghda.1586@gmail.com*  
Научный руководитель: **Прилепко Ю.В.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь

**Аннотация:** в статье рассказывается об особенностях логопедической работы по развитию личных местоимений у детей с расстройствами аутистического спектра.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, личные местоимения, логопедическая работа.

## Speech therapy work on the development of personal pronouns in children with autism spectrum disorders

*Kharkivskaya N.A., 1st year student of the Master's program, specialty (defectological) education, Education and rehabilitation of children with autism spectrum disorders, nadeghda.1586@gmail.com*  
Scientific supervisor: **Prilepko Yu.V.**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol

**Abstract:** The article describes the features of speech therapy work on the development of personal pronouns in children with autism spectrum disorders.

**Keywords:** autism spectrum disorders, personal pronouns, speech therapy.

На сегодняшний день социализация занимает одну из важнейших ступеней в жизни любого человека, и без сформированных навыков коммуникации она не возможна.

Согласно многочисленным исследованиям, наблюдается тенденция к увеличению количества детей с расстройствами аутистического спектра, у которых не сформированы навыки коммуникации с людьми, вследствие чего нарушается социальная, эмоциональная и поведенческая среда таких детей, что значительно затрудняет их социализацию, которая необходима в обществе [5].

Многие авторы изучали и продолжают изучать особенности данного нарушения, к таким авторам можно отнести Башина В.М., Каган В.Е., Симашкова Н.В., Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Зверева Н.В., Коваль-Зайцев А.А. и другие.

Расстройство аутистического спектра – это спектр психологических характеристик, который описывает широкий круг аномального поведения, сложности в социализации, а также жёстко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [2].



Несмотря на то, что многие авторы занимаются изучением природы и механизмов возникновения расстройств аутистического спектра, а также изучают особенности речевых нарушений при РАС, но вопросы развития коммуникативной стороны речи у детей с расстройствами аутистического спектра остаются недостаточно изученными.

В следствии чего отклонения в речевом развитии являются одним из главных признаков расстройств аутистического спектра у детей. У детей с РАС проявления речевых нарушений чрезвычайно многообразны как по характеру, так и по динамике, и в большинстве случаев они обусловлены нарушениями коммуникации.

Наиболее распространёнными нарушениями речи при расстройствах аутистического спектра являются: мутизмы, эхолалии, огромное количество слов штампов, отсутствие обращённой речи, несостоятельность в диалоге, автономность речи, реверсия местоимений, позднее появление в речи личных местоимений, особенно «Я»; нарушения просодических компонентов речи; нарушения звукопроизношения; нарушения грамматического строя речи; нарушения семантики [6].

Важной особенностью ребёнка с расстройствами аутистического спектра является то, что он не способен осознать себя, оторван от мира, что очень сильно отражается на становлении самосознания, вследствие чего ребёнок не может идентифицировать себя как отдельное «Я», поэтому заменяет местоимения «Я», на другие местоимения. Для таких детей характерно употребление местоимений «Ты» по отношению к самому себе, а местоимение «Я» по отношению к собеседнику, такие дети говорят о себе «Он», «Она» или называют собственное имя. Такие перестановки местоимений тесно связаны с таким явлением, как эхолалии, которые часто наблюдаются у детей с РАС.[1]

Первым кто обратил внимание на замену личных местоимений у детей с аутизмом был Лео Каннер. Личные местоимения – это сложные абстрактные конструкции, которым нельзя научиться через прямую имитацию, поэтому Каннер отмечал, что для правильного использования личных местоимений ребёнок должен осознавать, что в разговоре есть разные роли и, что местоимения напрямую зависят от того, в какой роли говорящий [3].

Для того, чтобы определить дефектные замены личных местоимений в речи ребёнка, нужно рассмотреть возрастные нормы развития личных местоимений. Согласно доктору Луису Россетти, в норме дети начинают называть себя по имени в возрасте 1 год 9 месяцев – 2 года, в этом же возрасте появляются ранние личные местоимения («моё», «мне»). К возрасту 2 года 3 месяца – 2 года 6 месяцев ребёнок начинает активно употреблять личные местоимения, правильно употреблять «Я», «мне» и «мое». С 1 г. 10 мес. – 2 г. 4 мес. Замены местоимений на схожие по звучанию или близкие по значению являются нормой [4].

Относительно нормотипичных детей у детей с РАС эти возрастные границы смещаются или отсутствуют, так как многие дети с данным нарушением испытывают большие трудности в использовании собственных местоимений или вообще не умеют их использовать в отношении себя.

Для того, чтобы предотвратить перестановку местоимений у детей с расстройствами аутистического спектра, необходимо проводить правильную коррекционно-логопедическую работу. Необходимо, чтобы работа по формированию личных местоимений была индивидуальной и соответствовала уровню развития ребёнка с аутизмом. Логопедическая работа с детьми имеющих расстройства аутистического спектра, очень сложна и требует большого количества времени.

В качестве профилактики возможной перестановки местоимений можно использовать процесс употребления местоимения во время собственной экспрессивной речи, повторяя эти же фразы, заменяя местоимения существительными. Таким образом ребёнок учится разным формам обозначения одного и того же человека.

Для работы над формированием личных местоимений логопед должен использовать разнообразные методы, технологии и упражнения.

Например, на занятиях по формированию местоимений «Я», а затем для дифференциации местоимений «Я», «Ты» можно использовать фотографии ребёнка, на которых он включен или выполняет различные действия. В данном методе можно использовать такие упражнения, как «Это я», «Что я делаю?», «Я вижу», «Это я, это ты» и т.д.

Упражнение «Строительство с помощью кубиков». Во время каждого занятия, где нужно что-то делать по очереди, логопед стучит ладонью по груди. Чтобы обозначить свою очередь, или берёт руку ребёнка и стучит ладонью по его груди. (Правильные существительные [имена] и местоимения я, мне, мое, ты, твое меняются местами).

Упражнения «Чтение вслух». Можно использовать показ, название и переворачивание страниц, чтобы употреблять вместе фразу с существительным и местоимением. Необходимо подобрать книгу, в которой прослеживаются действия по очереди, и содержаться существительные и местоимения для включения их в словарь ребёнка. Во время каждого действия по очереди логопед показывает на свою грудь, чтобы обозначить свою очередь, или берёт руку ребёнка и показывает на его грудь.

Во время логопедической работы по преодолению перестановки местоимений можно использовать такую технику, как в упражнениях, показанных выше: «ладонь на груди», данную технику можно использовать, как в работе логопеда, так и родителям ребёнка с аутизмом.

Таким образом, можно сделать вывод, что научить ребёнка с расстройствами аутистического спектра концепции «я», «мне», «моё» очень проблематично, так как достаточно сложно не запутаться, называя и ребёнка, и себя одними и теми же словами. Логопедическая работа по формированию лич-

ных местоимений у детей с расстройствами аутистического спектра должна быть систематической, для того чтобы коррекционная работа была достаточно эффективной логопеду необходимо тесно взаимодействовать с родителями ребёнка, а также использовать в своей работе креативный подход и учитывать личные особенности каждого ребёнка с аутизмом.

### *Литература*

1. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 144 с.
2. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, 2013 г. стр. 50–53.
3. Kanner, L. 1943. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child* 2, 217–50.
4. Демидова А.П. Активизация речи у детей раннего возраста с РАС // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Выпуск 64.1. – С. 86-94.
5. Неменчинская С.М. Развитие навыков общения у детей с синдромом раннего детского аутизма // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – №4. – С. 58-65.
6. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. - М.: Теревинф, 1997. – 227 с.

## **Применение техники квиллинга для развития мелкой моторики детей с ограниченными возможностями здоровья**

*Чертova Д.М., Головня Д.М., студенты 1 курса бакалавриата,  
diha.chertova@mail.ru*

*Научный руководитель: Соловьева О.В., профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** в данной статье говорится о развитии мелкой моторики у детей, что является одним из главных интеллектуальных показателей готовности к школьному обучению. Ребёнок, у которого хорошо развита мелкая моторика умеет логически рассуждать, у него развивается память, внимание, связная речь и воображение. Квиллинг совершенствует координацию движений пальцев и кистей рук, тренирует память и развивает воображение.

**Ключевые слова:** квиллинг, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, мелкая моторика, развитие, обучение.

## **The use of quilling techniques for the development of small motor skills of children with disabilities**

*Chertova D.M., Golovnya D.M.,*

*1st year undergraduate students e-mail: diha.chertova@mail.ru*

*Scientific supervisor: Solovieva O.V., Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** this article talks about the development of fine motor skills in children, which is one of the main intellectual indicators of readiness for school. A child who has well-developed fine motor skills can reason logically, he develops memory, attention, coherent speech and imagination. Quilling improves the coordination of finger and hand movements, trains memory and develops imagination.

**Key words:** quilling, child with disabilities, fine motor skills, development, training.

На сегодняшний день развитие мелкой моторики детей с ограниченными возможностями здоровья является одной из актуальных проблем. Это связано с тем, что количество детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушениями мелкой моторики, растет. Стоит отметить, что слабость движения пальцев и кистей рук служит одной из причин, затрудняющих овладение элементарными навыками самообслуживания. Кроме того, от развития движения пальцев рук во многом зависит стимуляция развития ряда психических функций, таких как: мышление, внимание, память, речь. Следует подчеркнуть, что уровень развития мелкой моторики является показателем интеллектуальной готовности ребенка к школе. Поэтому чем раньше мы начнем целенаправленную работу с ребенком, тем более эффективной окажется коррекция нарушений.

В процессе работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, стоит учитывать, что у них слабо развит познавательный интерес, быстро наступает усталость, присутствуют явления генерализации внимания. Следовательно, чтобы заинтересовать ребенка, методы коррекции стоит подбирать более тщательно, опираясь на индивидуальные особенности детей. Необходимо выбрать то, что его заинтересует, сделает занятие не только полезным, но и интересным.

Одним из таких методов является техника квиллинг. Квиллинг – накручивание и моделирование с помощью маленького инструмента (шила, зубочистки), бумажных полосок шириной в несколько миллиметров. Данная техника стимулирует не только развитие мелкой моторики, но и воображения, внимания, мышления, а также помогает реализовать творческие возможности детей.

В современных условиях обучение квиллингу детей с ОВЗ является актуальным, так как способствует совершенствованию возможностей сохранных и нарушенных анализаторов, овладению рациональными приемами их использования в практической деятельности, подготовке к самостоятельной жизни, общественно-полезному труду.

Дети с интересом занимаются квиллингом, так как при получении бумажных полосок разной длины и ширины дети тут же начинают их произвольно скручивать, соединять одну с другой, в результате чего возникают разные формы. Приемы работы в данной технике очень просты и доступны в том числе детям с ограниченными возможностями здоровья.

Данная техника имеет ряд преимуществ перед другими направлениями декоративно-прикладного искусства, таких как:относительно дешёвые и доступные материалы (цветная офисная бумага и клей ПВА);легко изготавливаемые приспособления для выполнения элементов в технике квиллинга;легкодоступные для усвоения приемы работы в данной технике;большая возможность для самовыражения детей и проявления творческих способностей.

Техника квиллинга позволяет параллельно вести и ещё один метод арт-терапии-терапию цветом. В работе с цветными полосками ребёнок не имеет никаких рамок и может выражать себя совершенно свободно и без ограничений. Польза таких занятий состоит в том, что помогает сосредоточиться на процессе, а не на самом результате.

Итак, польза квиллинга в работе с детьми с ОВЗ неоспорима. Творческие уроки формируют правильное социальное поведение у детей. В процессе этой работы у учащихся развивается доброжелательность, усидчивость, аккуратность, взаимопомощь и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Дети работают под контролем сознания, согласованности движений рук и глаз, что помогает развить зрительно-моторную координацию и осмысленную моторику.

#### *Литература*

1. Бойко Е.А. Квиллинг или бумажная филигрань. – М: Полиграфиздат, АСТ, Астрель, 2009. – 34 с.
2. Быстрицкая А.И. Бумажная филигрань. – М.: Айрис-пресс, 2011. – 128с.
3. Грайзер Е.В. Развитие мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста // Проблемы педагогики. – 2015. – №2(3). – С. 75-77.

### **Психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования**

*Чурилова Н.В., педагог-психолог, ГБОУ СО «ЕШИ № 6»,  
г. Екатеринбург natalia12014c@gmail.com*

**Аннотация:** В статье рассмотрена программа психологического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании в рамках реализации ФГОС НОО педагога – психолога, а именно: её структура и этапы реализации.

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, обучающиеся с ОВЗ, инклюзивное образование, программа, участники образовательного процесса.

### **Psychological support of children with disabilities in inclusive education**

*Churilova N.V., teacher-psychologist, GBOU SO "ESHI No. 6",  
Yekaterinburg, natalia12014c@gmail.com*

**Abstract:** The article considers the program of psychological support for children with disabilities in inclusive education within the framework of the implementation of the Federal State Educational Standard of a teacher – psychologist, namely: its structure and stages of implementation.

**Key words:** psychological support, students with disabilities, inclusive education, program, participants in the educational process.

Обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) на образование в России является одной из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации [3].

Современной тенденцией в организации этого права является инклюзивное образование детей с ОВЗ. Под инклюзией понимается включение любого ребенка независимо от типа и степени выраженности нарушения в обучении с условно нормативными сверстниками, это не только создание технических условий, но и адаптация учебно-воспитательного процесса, который строится с учетом физических и психологических особенностей ребенка с ОВЗ.

В образовательных учреждениях важно качественно организованное психологическое сопровождение обучающихся с ОВЗ, ведь именно оно дает возможность создать целостную систему поддержки, которая выражается в отношениях между участниками образовательного процесса, и именно, конструктивные отношения создают пространство для развития личности, способной к саморазвитию ребенка с ОВЗ [4].

В психологии «сопровождение» – это системная комплексная технология социально-психологической помощи личности (Г.Л. Бардиер, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Н.А. Менчинская, В.С. Мухина, Ю.В. Слюсарев, Л.М. Шипицина, И.С. Якиманская и др.) [2].

Технология сопровождения в образовании – это мульти-дисциплинарная научно-практическая деятельность целого ряда специалистов [4]. Термин «сопровождение» (М.Р. Битянова, И.А. Кибак, Н.Л. Коновалова, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова, Т.М. Чурекова и др.) и «поддержка» (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Т.Г. Гордон, О.С. Газман, В.К. Зарецкий, Т.А. Марцалов, А.В. Мудрик, И.Ю. Шустова и др.) используются как синонимы для обозначения системы деятельности психолога, как особого вида оказания психологической помощи [1].

В данной статье представлена программа психологического сопровождения образовательного процесса в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) в рамках инклюзии.

Программа психологического сопровождения, направлена на получение объективной информации о состоянии уровня сформированности

универсальных учебных действий у обучающихся и проведение коррекционных и психопрофилактических мероприятий и оказание консультативной помощи всем участникам образовательного процесса, а также психолого-медико-педагогическое сопровождения в рамках школьного психолого-медико-педагогического консилиума (далее ПМПк).

Структура деятельности педагога-психолога в рамках ФГОС НОО.

1. Систематическое отслеживание психологического развития обучающихся (диагностика универсальные учебные действия (далее УУД) у обучающихся с ОВЗ начальной школы);

2. Создание развивающей среды (просветительская и консультативная работа с родителями и педагогами);

3. Развивающие и коррекционные мероприятия с детьми (коррекционно-развивающая работа (индивидуальная и подгрупповая);

4. Участие в работе школьного ПМПк.

У программы 4 этапа реализации.

1-й этап. Работа по адаптации детей к школе (1-е классы):

- Психологическая диагностика УУД в рамках изучения процесса адаптации;

- Консультации и профилактическая работа с родителями и педагогами первоклассников, направленная на ознакомление взрослых с трудностями периода адаптации, тактикой общения и помощи детям с ОВЗ;

- Организация психолого-педагогической поддержки школьников с ОВЗ. Коррекционно-развивающие занятия для первоклассников, которые состоят из 12 занятий, в течение 3 – х месяцев (первая четверть).

Результатом программы может служить положительная динамика уровня адаптации первоклассников к школе, снижение уровня тревожности у обучающихся, количество детей с неадекватно развитой самооценкой и формирование школьной мотивации у обучающихся с ОВЗ.

2-й этап. Психолого-педагогическая работа для обучающихся с ОВЗ (1-4 классы).

- Психологическая диагностика УУД (2 – 3 классы).

- Проведение коррекционно-развивающей работы по разным направлениям,

- Взаимодействие со специалистами школьного ПМПк (проведение консилиума в течение учебного года, с целью отслеживания динамики развития у обучающихся с ОВЗ, оказание консультативной помощи родителям обучающихся, получения рекомендаций от специалистов ПМПк;

- Проведение индивидуальных консультаций для родителей и педагогов обучающихся с ОВЗ.

3-й этап. Диагностика и корректировка дальнейшей работы

- Проведение вторичной групповой диагностики в 4 четверти 1-4 классов (мониторинг личностных, регулятивных, коммуникативных и познавательных УУД);

- Работа с родителями и педагогами (индивидуальные консультации).

- Планирование дальнейшей коррекционно-развивающей работы на следующий учебный год с теми обучающимися, которые испытывают трудности в учебной деятельности и межличностном взаимодействии.

4 - й этап. Подготовка обучающихся с ОВЗ к переходу в 5 класс (4-е классы).

- Организация групповой психолого-педагогической работы со школьниками с ОВЗ, направленная на профилактику возможных трудностей адаптации в 5 классе.

- Индивидуальное консультирование родителей и выступления на родительских собраниях по вопросам оказания родительской поддержки в адаптации к 5 классу.

Реализация данной программы дает положительную динамику в формировании и развитии универсальных учебных действий, результаты диагностик, проводимых в начале и конце года, анализируются:

- личностных: отмечается положительная динамика в формировании самооценки у обучающихся, повышении школьной мотивации, снижения школьной тревожности, отмечается повышение обучающихся с положительным отношением к обучению;

- познавательных;

- регулятивных: повышается уровень произвольного внимания, внутренней саморегуляции у обучающихся;

- коммуникативных универсальных учебных действий.

### *Литература*

1. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининкова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001. – 448 с.

2. Качимская А.Ю. Специфика психологического сопровождения детей в условиях инновационного образовательного пространства на этапе перехода из ДОУ в начальную школу. – Кемерово, 2002. – 201 с.

3. Комплексная абилитация детей с нарушениями движений в специальных образовательных учреждениях: программно-методические материалы / И.А. Смирнова и др. – СПб., 2008.

4. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Концепция дифференцированного стандарта начального школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проект специального Федерального государственного образовательного стандарта. – М., 2010 – Разд. 1: Обоснование необходимости разработки специальных Федеральных государственных образователь-



ных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья. – С. 8–14. – (Темат. прил. к журн. «Вестник образования», № 4, 2010).

5. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

### **Использование логопедической сказки в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста в условиях инклюзивного обучения**

*Шамуратова А.Х., студентка 5 курса бакалавриата, ailiara2017@yandex.ru*  
Научный руководитель: *Шеховцова Т.С., к.п.н., доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье приводится описание актуального приёма коррекционной работы - логопедической сказки, используемой в процессе коррекции звукопроизношения у детей с дислалией. Рассмотрены особенности логопедической сказки и условия её эффективного применения.

**Ключевые слова:** логопедическая сказка, коррекция звукопроизношения, дети старшего дошкольного возраста, инклюзивное обучение.

### **The use of speech therapy fairy tales in correctional work with preschool children in inclusive education**

*Shamuratova Aylara H., 5th year undergraduate student*  
*ailiara2017@yandex.ru*

*Scientific supervisor: Shekhovtsova T.S., Ph.D., Associate Professor*  
*of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NSFU, Stavropol*

**Abstract:** The article describes the current method of correctional work - a speech therapy fairy tale used in the process of correcting sound reproduction in children with dyslalia. The features of the speech therapy fairy tale and the conditions for its effective use are considered.

**Keywords:** speech therapy fairy tale, correction of sound reproduction, older preschool children, inclusive education.

Исходя из требований ФГОС нового поколения, перед педагогом встаёт вопрос о повышении качества дошкольного образования через использование современных технологий. Одной из таких технологий является использование элементов метода комплексной сказкотерапии.

Логопед в своей работе также может успешно применять сказки – это так называемые логопедические сказки. Этому посвящены работы Г.А. Быстровой, Э.А. Сизовой, Т.А. Шуйской [2]; О.Г. Ивановской, Е.А. Петровой, С.Ф. Савченко; Ю.В. Майоровой, Л.А. Михалёвой и др. Но в основном рабо-

ты этих авторов направлены на использование народных или авторских сказок для коррекции лексико-грамматической стороны речи и развития связной речи, в то время как вопросы эффективного использования именно логопедических сказок в процессе коррекции звукопроизношения также являются актуальными. Подобных работ обнаружилось гораздо меньше (З.А. Арефьева [1], Е.Ф. Попова, О.А. Заремба, Т. Сергеева [3], Е. Тарасова [4]), в то время как значимость логопедической сказки для коррекции звукопроизношения в дошкольном возрасте трудно переоценить, ведь логопедические воздействия в игровой, сказочной форме являются наиболее результативными.

Важно также помнить, что звукопроизношение – это сложный процесс, который включает в себя физиологические (дыхание, фонация, артикуляция), фонематические и психологические аспекты, согласованная работа которых поможет детям овладеть звуковой стороной родного языка. Значит, в процессе коррекции звукопроизношения требуется работа над многими речевыми процессами.

Логопеды давно используют «Сказки для Язычка» как средство, повышающее мотивацию для выполнения артикуляционной гимнастики, но чаще всего этим и ограничиваются, хотя можно применять различные логопедические сказки для коррекции звукопроизношения, развивая фонематические процессы, автоматизируя и дифференцируя поставленные звуки, создавая базу для дальнейшего овладения грамотой.

Основная цель логосказки – всестороннее, последовательное развитие речи детей и связанных с ней психических процессов путём использования элементов сказкотерапии [2].

Выделяют несколько видов логосказок [3]: артикуляционные (развитие дыхания, артикуляционной моторики); пальчиковые (развитие мелкой моторики, графических навыков); фонематические (уточнение артикуляции заданного звука); лексико-грамматические (обогащение словарного запаса, закрепление знаний грамматических категорий); сказки, способствующие формированию связной речи (обращение-побуждение, обращение-вопрос, обращение-сообщение); сказки для обучения грамоте (о звуках и буквах).

В логопедических сказках используются элементы психогимнастики (покажи, как радуется зайчик, как грустит девочка), релаксации (сядем удобнее, закроем глазки, послушаем, как журчит ручеёк и поют птички), логоритмики, драматизации (пальчиковый театр, рукавичковый, бибабо и др.), что помогает развивать не только звуковую, но и интонационную сторону речи. Кроме того, при помощи логосказок осуществляется интеграция различных видов деятельности таких как: развитие речи, игровая, коммуникативная, театрализованная, музыкальная, физкультурно-оздоровительная.

Логопедические сказки, с одной стороны, выступают средством развития психологической базы речи детей, а с другой – являются дидактическими, так как организуют учебный материал по формированию языковых

и коммуникативных способностей. Поэтому логопедические сказки могут реализовываться в виде дидактической игры, могут выступать частью логопедического занятия, а могут проводиться и как целое занятие.

Наша логопедическая работа велась с 10 детьми старшего дошкольного возраста, у которых имелись различные нарушения звукопроизношения и фонематического слуха (логопедическое заключение у всех «Дислалия»). Логопедическая сказка использовалась в таких направлениях:

1. Развитие фонематических процессов.
2. Развитие речевого дыхания.
3. Развитие различных видов моторики.
4. Отработка произношения.

Объём и содержание этих направлений зависели от этапа коррекции произношения. Так, нами была придумана логопедическая сказка для коррекции звука [р] «Сорока Кира и её друзья», которая включала реализацию всех этапов коррекции звукопроизношения: подготовительного этапа; этапа постановки, автоматизации и дифференциации звуков.

Логопедическая сказка использовалась как занятие, на котором ребёнком и логопедом «проживалась» какая-либо её часть. Это связано с тем, что разработанная нами логопедическая сказка является объёмной, т.к. направлена на развитие не только собственно звукопроизношения в различных фонетических и лингвистических условиях, но и фонематических процессов, артикуляционной и мелкой моторики, т.е. является комплексной. Следовательно, использовался цикл занятий по определённой логопедической сказке, которая проходила через все этапы коррекции звукопроизношения.

Рассказывая логопедическую сказку, мы предлагали ребёнку связанные с сюжетом сказки задания на развитие различных речевых и тесно связанных с речью процессов. Это связано с тем, что мотивация к выполнению сказочных заданий у ребёнка гораздо выше, чем к не обыгранным упражнениям.

Сказка позволяла соблюдать этапы и постепенное усложнение заданий по формированию фонематических процессов и звукопроизношения. На начальном этапе работы, учитывая ограниченные речевые возможности детей, логопед рассказывает ребёнку сказку, прося лишь звукоподражаниями сопровождать свой рассказ. На следующем этапе работы со сказкой ребёнок воссоздаёт знакомую для него сюжетную линию сказки с помощью фигурок персонажей, поддерживая высокий положительный эмоциональный фон игры-сказки. Перевоплощаясь в сказочных героев, ребёнок принимает на себя их роль. Постепенно задания усложняются: ребёнок в процессе инсценировок начинает воспроизводить все доступные ему речевые единицы.

При разработке логопедических сказок мы использовали для них разный сюжет с учётом возрастных и гендерных интересов детей. Как правило, это были сюжеты, связанные с жизнью животных, птиц, насекомых, а также выдуманных, необычных персонажей. Эти темы были также полезны для развития лексической стороны речи.

Отметим, что использование сказки на логопедических занятиях предполагает внедрение «волшебных» предметов в ход занятия. Сказочные герои и волшебные вещи (волшебный сундучок, волшебное зеркало, скатерть самобранка, волшебная палочка и т. д.) – важная атрибутика занятий. Они помогали создать интригу, заинтересовать детей в занятии.

В процессе слушания и проигрывания сказок особое внимание уделялось: чёткой артикуляции и проговариванию звуков; правильному выполнению артикуляционной гимнастики; воспроизведению звуков с различной громкостью, интонацией и т. п.

После завершения цикла занятий по той или иной сказке мы старались обсуждать с ребёнком сказку, используя форму беседы. Этот вид работы также способствовал закреплению правильного произношения.

Также проводились пересказ и инсценировка логопедической сказки для автоматизации звуков в самостоятельной речи. Пересказ сказки мог носить краткий (сжатый), подробный или творческий характер в зависимости от речевых возможностей ребёнка. Инсценировки сказок использовались преимущественно на этапе дифференциации звуков. Использовалась театрализация с привлечением кукол на палочках, кукол-рукавичек, картонных фигурок, кукол бибабо.

Важным условием выступало и то, что логопедическая сказка является по сути интерактивной сказкой, требующей активности ребёнка в ходе её рассказывания логопедом, а не просто пассивного слушания. Отсюда вытекал важный принцип работы: постепенное усложнение заданий, что становилось возможным благодаря всё более активному участию ребёнка в выполнении заданий и придумывании сказок. Сначала логопед оказывал максимальную помощь, затем она всё более уменьшалась, предоставляя ребёнку возможность большей самостоятельности. Под сочинением сказки подразумевалось какое-либо изменение уже отработанного сюжета, персонажей.

Сочинение совсем новой сказки – длительный процесс, и мы использовали его простые варианты. Так, например, предлагалось сочинить конец или продолжение сказки вместе с ребёнком. Также пробовали сочинить сказку на один звук (с его многочисленным употреблением для автоматизации). Это способствовало не только отработке звукопроизношения, но и формированию навыков звукового анализа. Здесь использовался и приём отбора картинок, которые будут использоваться в сказке.

Таким образом, использование логопедической сказки проводилось как цикл занятий, где на каждом этапе коррекции звукопроизношения проживалась какая-то часть сказки, использовался разный сюжет и закреплялось правильное звукопроизношение путём пересказывания и инсценировки сказки, обсуждения сказки с логопедом, ответов на вопросы по ней, а также сочинения конца или продолжения сказки. Индивидуальные занятия с использованием логопедической сказки имели следующий принцип построения: слушание, рассказывание, проживание (инсценировка), сочинение сказки.

Контрольный эксперимент показал определённые успехи у всех детей: у 4 детей были полностью исправлены недостатки звукопроизношения, а у 6 детей – частично. Следовательно, использование логопедической сказки в коррекции звукопроизношения явилось эффективным при соблюдении рассмотренных выше условий.

### *Литература*

1. Арефьева З.А. Цикл логопедических сказок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://videouroki.net/razrabotki/tsikl-zaniatii-loghopiedicheskie-skazki.html>
2. Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А. Логосказки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://twirpx.com/file/791205/>
3. Сергеева Т. Логопедические сказки-помощницы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kopilkaurokov.ru/logopediya/prochee>
4. Тарасова Е. Логопедическая сказка для подготовки язычка к постановке звука [Р] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/logopedicheskaja-skazka-dlja-podgotovki-jazychka-k-postanovke-zvuka-r.html>

## **Особенности внимания и памяти у детей с ЗПР**

*П.А. Шатских, студент, ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк  
shatskihpolina700@mail.ru*

*Е.С. Бычкова, старший преподаватель кафедры специальной психологии  
и педагогики, ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк  
elenalogos@mail.ru*

**Аннотация:** в статье представлены основные особенности внимания и памяти у детей с ЗПР. Детям с задержкой психического развития необходима целенаправленная коррекционная работа, так как они обладают ограниченным, небольшим объемом внимания и памяти. Изучение особенностей внимания и памяти у детей с трудностями в обучении существенно скажется на грамотности организации образовательного процесса, поспособствует легкой адаптации ученика к непривычным социальным условиям, поможет достичь максимальной эффективности в воспитании и обучении.

**Ключевые слова:** особенности внимания у детей с трудностями в обучении; особенности детей с ЗПР; трудности в обучении; особенности памяти у детей с трудностями в обучении; память; внимание; трудности в обучении ЗПР.

## Features of attention and memory in children with ZPR

*P.A. Shatskikh, student, LSPU named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, Lipetsk  
shatskihpolina700@mail.ru*

*E.S. Bychkova, Senior Lecturer of the Department of Special Psychology  
and Pedagogy, P.P. Semenov-Tyan-Shansky LSPU, Lipetsk  
elenalogos@mail.ru*

**Abstract:** This article presents the features of attention and memory in children with learning difficulties. Children with ZPR need targeted correctional work, as they have a limited, small amount of attention and memory. The study of the features of attention and memory in children with learning difficulties will help to properly build the educational process, adapt the student to a new social environment, and achieve maximum learning efficiency.

**Key words:** features of attention in children with learning difficulties; features of children with learning disabilities; learning difficulties; features of memory in children with learning difficulties; memory; attention; learning difficulties of learning disabilities.

Учебная деятельность является ведущей для ребенка младшего школьного возраста. Новые социальные условия, систематическая познавательная деятельность ставят перед школьником новые цели и задачи, что служит для него стрессогенным фактором. Знание педагогом основных закономерностей развития и физиологических механизмов, определяющих особенности психических процессов и функциональных возможностей ученика в процессе обучения, становится главным требованием при организации наиболее эффективной среды для формирования личности ребенка. Изучение специфики внимания и памяти у детей с ЗПР позволит педагогу грамотно структурировать учебную деятельность, опираясь на возможности ученика, адаптировать образовательную программу, помочь ребенку в непривычных для него условиях добиться максимальной эффективности обучения. Именно поэтому данная тема исследования становится действительно актуальной.

Главный орган центральной нервной системы способен воспринимать, обрабатывать, сохранять и постепенно накапливать информацию, получая её извне. Как свидетельствуют многие исследования отечественных психологов П.П. Блонского, А.Н. Леонтьева, З.М. Истоминой, Л.С. Выготского – память служит основой образовательного процесса, становится незаменимой в процессе получения знаний, накопления жизненного опыта, специальных навыков и способностей [1]. Все наши умения являются следствием способности мозга сохранять в сознании образы, впечатления, действия, слова, движения и т.д., без памяти остается невозможной любая плодотворная деятельность.

В отечественной литературе внимание – это избирательная направленность восприятия на тот или иной объект, высокий интерес к деятельности с целью получения каких-либо данных. От желания совершенствовать качественное внимание зависит и уровень выполнения работы, и

успешность всего образовательного процесса. Учителю необходимо быть внимательными к работоспособности учеников, учитывать мотивационные показатели, а школьникам важно тренировать внимание с целью продуктивной работы, успешного усвоения знаний и применения полученного материала на практике [2].

Развитие внимания и памяти для младших школьников с трудностями в обучении является необходимым условием для эффективного обучения, так как при поступлении в школу зачастую не обнаруживается готовности к обучению. Это проявляется в неразвитом функциональном состоянии ЦНС (наблюдается выраженная слабость процессов возбуждения и торможения, появляется сложность в образовании условных связей) [3].

У детей же с задержкой психического развития запас знаний максимально беден, в отличие от нормально развивающихся сверстников. Они не обладают необходимыми качествами, знаниями, умениями, способностями, навыками для освоения учебной программы [4].

Задержка психического развития проявляется у детей в замедленном созревании и формировании эмоционально-волевой сферы, несоответствии интеллектуальных возможностей заданной возрастной категории. У детей возникает несформированность тонких форм зрительного и слухового восприятия, неспособность к организации своего времени и планированию ресурсов, выполнению сложных двигательных программ. Наблюдается невысокий уровень развития восприятия, что проявляется в замедленной обработке сенсорной информации, в трудности определить и соотнести объекты, находящегося в непривычном состоянии или положении, сложности в работе с контурными и схематическими рисунками. Могут возникать трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации.

Внимание характеризуется неустойчивостью, повышенной отвлекаемостью, низкой способностью к концентрации на изучаемом предмете. Посторонние раздражители вызывают у детей медлительность при выполнении упражнений, при этом количество ошибок увеличивается. Дефицит внимания, понижение уровня работоспособности у детей с ЗПР принимает индивидуальные формы. У одних детей максимальная сосредоточенность и работоспособность в начале выполнения задания неуклонно падает по мере выполнения задания, у детей наблюдается напряжение внимания уже после определенного периода действий, у других – периодические колебания концентрации и нестабильная работоспособность на протяжении всего занятия.

У детей, испытывающих трудности в обучении, отклонения в развитии памяти могут проявляться в снижении уровня продуктивности запоминания, его неустойчивости, в большой сохранности произвольной памяти по сравнению с произвольной, в малом объеме, в отклонении точности запоминания полученного материала, в преобладании наглядной памяти над сло-

весной, в низком уровне самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения, в недостаточной познавательной активности и целенаправленности воспроизведения и запоминания, в преобладании механического запоминания над словесно-логическим, в повышенной тормозимости процессов под воздействием помех и внутренней интерференции (взаимодействия различных мнемических следов друг на друга) [5].

Успешность запоминания учебного материала зависит и от формы предъявления (наглядная или словесная) заучиваемого материала. В младшем школьном возрасте усваивается лучше то, что ребенок видит, трогает, изучает. Преобладание наглядной памяти над словесно-логической у детей с ЗПР гораздо выше, чем у их ровесников [5].

При коррекционной работе большое место должно уделяться формированию процессов анализа и синтеза, так как у детей недостаточно сформирована аналитико-синтетическая деятельность во всех видах мышления. При анализе предмета или явления дети называют только поверхностные, несущественные качества с недостаточной полноценностью и точностью. Основные трудности связаны у детей с неспособностью мысленно совместить два или более признака или явления. Помощь в преодолении таких трудностей заключается в организации практической деятельности детей с объектами классификации. Задания должны быть так организованы, чтобы ребенок имел возможность опереться при выполнении на образец или свой житейский опыт. Так как у детей с ЗПР наблюдаются сложности с сохранением и обработкой информации, необходимо предоставлять им наглядный материал в работе, чтобы дети не только могли структурировать имеющуюся у них информацию, но и по картинкам вспоминать изученный материал.

Одной из главных задач организации помощи детям становится: формирование мотивации учения как движущей силы и развитие интереса и любознательности, так как познавательная активность у наших детей низкая.

Поэтому, в течение образовательного процесса, педагоги должны не только развивать стремление к знаниям, любознательность и познавательные интересы ребенка как основу учебной познавательной активности, но и развивать произвольность психических познавательных процессов как над основой учебной деятельности, формировать способности субъекта к учебной деятельности.

### *Литература*

1. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте: Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М., 1979. – 342 с
2. Соколова Ю. Память, логика, внимание. - М.: РИПОЛ классик, 2011. – 32 с.
3. Шадриков В.Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах [Электронный ресурс]: монография/ Шадриков В.Д., Зиновьева Н.А.,



Кузнецова М.Д.— Электрон. текстовые данные. — М.: Логос, 2011. — 232 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/9145>. — ЭБС «IPRbooks», по паролю.

4. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие / под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. — М.: Педагогическое общество России, 2011 — 256 с.

5. Подобед В.Л. Особенности кратковременной памяти детей, отстающих в развитии // Развитие младших школьников в норме и при отклонениях. — Иркутск, 1996. — С. 24-65.

## **К вопросу об особенностях речевого развития у детей с РАС дошкольного возраста**

*Шахсуварян Э.С., студент 5 курса бакалавра, emma\_samvelovna@mail.ru*

*Научный руководитель: **Борозинец Н.М.** кандидат психологических наук,  
доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В данной статье рассмотрены особенности развития речи и поведения у детей с расстройством аутистического спектра.

**Ключевые слова:** расстройство аутистического спектра, развитие речи, аутизм, формирование речи, речь.

## **On the question of the peculiarities of speech development in children with preschool age ASD**

*Shakhsuvaryan E.S., The 5nd year bachelors student  
emma\_samvelovna@mail.ru*

*Scientific supervisor: **Borozinets N.M.** candidate of psychological sciences, associate  
professor of the department of correctional psychology and pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** this article discusses the features of speech and behavior development in children with autism spectrum disorder.

**Key words:** autism spectrum disorder, speech development, autism, speech formation, speech.

Общение имеет большое значение в развитии личности ребенка. Потребность в общении у детей возникает в процессе взаимодействия с взрослыми. Следует отметить, что при дефектах психического развития, общение занимает вторичное место, но у детей с аутизмом оно имеет преобладающий характер. Не смотря на все многообразие проявления аутизма, недоразвитие коммуникативных функций является главной общей чертой.

В формировании речи у детей с аутизмом есть два варианта развития.

Первый: детям не приятны прикосновения, они избегают зрительного контакта, им не интересны игрушки. У таких деток поздно формируется речь. При попытках установить с ними контакт с их стороны проявляется агрессия.

Второй вариант: детям интересны игрушки, им не хватает телесных прикосновений, присутствует гуление, бормотание. Кажется, что ребенок с сохранным интеллектом и развивается в норме, но к возрасту двух лет игрушки перестают привлекать его внимание, он отстраняется, проводит время в одиночестве, ему не нужны рядом ни взрослые, ни сверстники. В таких случаях уровень речи резко снижается, либо совсем исчезает, ребенок перестает откликаться на имя и обращать внимание на чужую речь [1, 3].

Важно понимать, что дети аутисты не разговаривают не из-за физических отклонений, а потому, что у них особенное восприятие окружающей среды и мира в целом. Дети с расстройством аутистического спектра тяжело переносят разного рода перемены в своей жизни. Их реакция на изменения может быть очень разной, возможна даже замкнутость. Ребенок прячется от окружающего мира, закрывается в себе.

Действия ребенка-аутиста последовательны, присутствует определенный порядок. Как правило, аутист придерживается данной расстановки, отдается какому-либо виду деятельности, которое вызывает интерес. Такая погруженность может привести к достижению высоких результатов в этой сфере.

Сложности в развитии речи у детей с расстройством аутистического спектра возникают, прежде всего из-за трудности восприятия какой-либо информации, неумение контактировать с чужими людьми и налаживать с ними общение. Из-за нехватки общения в детском возрасте у детей отсутствует опыт в использовании речи.

В речи ребенка можно часто услышать нечеткость произнесения звуков, замена или пропуск звуков. Они не контролируют ритм речи, тембр голоса, не правильно применяют слова разных частей речи, нарушен грамматический строй. Непроизвольно издают звуки, которые сопровождаются взмахиванием рук.

Дети с РАС могут произносить слова и фразы, которые в данной ситуации не имеют смысла. В тоже время у них может быть высокий уровень словарного запаса в той сфере, которая ему интересна.

Лебединская Л.С., Никольская О.С. выделяют 4 состояния речи у детей с РАС:

1. речь отсутствует, иногда можно услышать лишь отдельные слова, бормотание. Поведение тяжело контролировать, необходим постоянный уход.

2. в речи присутствуют короткие фразы, видная задержка в психическом и речевом развитии. О себе они говорят в третьем или втором лице. Чаще всего используют крик вместо речи.

3. дети хорошо владеют речью, хороший словарный запас. В общении присутствуют фразы взрослой речи. Но они не могут ориентироваться на речь других.

4. в речи присутствуют простые фразы, заменяют звуки на более простые. Не понимает чужую речь, обращенную к нему [2].

Для детей аутистов очень важно как производится коррекционная работа и как давно этим занимаются. Чем раньше с ребенком начинают заниматься специалисты, тем лучше. Именно сформированность речи является главным показателем для дальнейшего развития ребенка.

Для начала нужно, чтобы ребенок научился замечать людей, после чего необходимо создать доверие между ребенком и специалистом. Этот этап очень важен, он дает ребенку положительные эмоции, которые вызывают у него чувства привязанности и доверия. Возникают партнерские отношения между специалистом и ребенком. Включаем в работу игровую деятельность, в ходе которой каждый ребенок преодолевает свои задачи. Независимо от того какой вид речевого нарушения у ребенка с ним необходимо: много говорить; объяснять что происходит вокруг; подключать новые слова, не требуя моментального повторения; строить с ребенком планы на день, обсуждать их; говорить много и просто; говорить о том, как прошел день; в дальнейшем составлять планы на более длительный срок. Таким образом, мы даем ребенку возможность самому контролировать свои действия. Стоит обращать внимание на успехи ребенка, даже если в конце они его действия останутся безрезультатны.

При формировании речи дети с расстройством аутистического спектра подражают артикуляции и звукам других людей. Для увеличения словарного запаса детей можно использовать соотнесение предмета с картинками, что вызывает большой интерес у них, так как используется наглядный материал, а также реальные предметы. Специалист четко произносит слово, после чего ребенок ищет его на картинке. Важно обращать внимание на губы и руки педагога в тот момент, когда произносится слово.

Не стоит забывать, что детям с РАС необходимо постоянно развивать свои навыки, не нужно останавливаться на достигнутом результате. Ведь овладев каким-либо навыком, не развиваясь дальше, есть риск того, что речевое развитие останется на месте [6].

Чтобы разговаривать ребенка, упор нужно делать не только на речевые навыки, но и развивать двигательные функции. Именно двигательное развитие тела ребенка ложится в основу развития психических функций, а так же речи.

### *Литература*

1. Баенская Е.Р., Никольская О.С., Лилинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи.
2. Башина В.М. Ранний детский аутизм.
3. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции.
4. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей.
5. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Дети с нарушением общения; Ранний детский аутизм.
6. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте.

## **Коррекция негативных эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста с ЗПР с использованием песочной терапии**

*Шейхова М. М., студентка 5 курса бакалавриата, milka7858@gmail.com*  
Научный руководитель: *Эм Е. А., доцент кафедры коррекционной психологии  
и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье представлен нетрадиционный метод коррекции эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста с ЗПР. Были рассмотрены практические применения и плюсы использования данного метода в коррекционной работе.

**Ключевые слова:** эмоциональные состояния, песочная терапия, дети дошкольного возраста, задержка психического развития, нарушения эмоциональной сферы.

### **Correction of negative emotional states in preschool children with ZPR using sand therapy**

*Sheikhova M. M., 5th year bachelor's, milka7858@gmail.com*  
Scientific supervisor: *Em E. A., associate Professor of the Department of defectology,  
NCFU, Stavropol*

**Abstract:** This article presents an unconventional method of correcting emotional disorders in preschool children with ZPR. Practical applications and advantages of using this method in correctional work were considered.

**Key words:** emotional states, sand therapy, preschool children, mental retardation, disorders of the emotional sphere.

На современном этапе развития общества мы можем с уверенностью сказать, что ребенок дошкольного возраста испытывает на себе массу неблагоприятных факторов, замедляющие развитие потенциальных возможностей. Дети дошкольного возраста с ЗПР наиболее привержены к развитию эмоциональных нарушений. Актуальность темы заключается в том, что эмоциональные состояния детей дошкольного возраста с ЗПР могут нарушить дизонтогенез, именно поэтому необходимо необходима коррекционная работа с детьми, которая будет направлена не только на коррекцию познавательной сферы, но и эмоциональной.

У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития личностная сфера характеризуется переменчивым настроением, лабильностью, некой внушаемостью, безынициативностью, незрелостью личности в целом. Также у данной группы детей мы можем наблюдать в поведении конфликтность, агрессивность и высокую тревожность. Чаще всего такие дети играют в одиночестве, при этом их игровая деятельность однотипная и

стереотипная, не имеющая развернутого сюжета и отличающаяся бедной фантазией. Также моторика детей отличается двигательной неловкостью и недостаточную координацию. Именно поэтому дети дошкольного возраста с ЗПР нуждаются в специальной коррекционной помощи.

При сравнении с детьми дошкольного возраста без нарушений в развитии, дети с ЗПР чаще всего не нуждаются во взаимодействии с другими детьми. Межличностные отношения у них очень неустойчивы, не наблюдается выраженных привязанностей и эмоциональных предпочтений к кому-либо, т. е. отсутствуют дружеские отношения.

К.С. Лебединская считает, что: «нарушения эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития обнаруживается чаще, чем у психически здоровых детей». Автор считает, что чаще всего к причинам данных расстройств можно отнести: частые, либо пролонгированные стрессы, разочарования и конфликты, как результат интеллектуальной недостаточности, дефицит критичности [4].

В области специальной психологии все более актуальным становится вопрос эффективных коррекционных технологий эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста с ЗПР. Педагоги-дефектологи, помогающие детям преодолевать проблемы, занимаются вопросами коррекции детей с ЗПР. Дошкольный период требует к себе наибольшего внимания, так как именно в данный период начинают формироваться навыки регуляции чувств, а также способность понимать, как свои, так и чужие эмоциональные состояния.

Коррекция эмоционально-волевой сферы дошкольников с ЗПР становится возможной только при грамотно организованной развивающей предметно-пространственной среде в пределах психофизических возможностей детей [7].

Одним из самых важных аспектов становления личности ребенка является развитие его эмоционально-волевой сферы. Её формирование является не только залогом качественного усвоения знаний, определяет успех обучения в целом, но и способствует саморазвитию личности.

Анализируя современные исследования по данной проблеме, мы можем сказать, что для дошкольного возраста характерны такие эмоциональные расстройства как: повышенный уровень тревожности и агрессивности, трудности в взаимодействии и общении с другими людьми [1]. Именно поэтому необходимо грамотно проводить коррекционную работу с детьми.

Внутренний мир ребенка с задержкой психического развития сложен и многообразен. Для того, чтобы коррекционная работа оказалась эффективной необходимо сделать так, чтобы ребенок с ЗПР смог почувствовать, увидеть и услышать разнообразие окружающей его среды, а также познать свое «Я».

Песочная терапия является психологическим методом поддержки и осваиваемся на искусстве [3]. Творческая деятельность помогает детям безболезненно и просто проявить все свои чувства и эмоции. Песочная терапия является хорошим средством для того чтобы снять негативные эмоциональные состояния, чувство напряжения, она помогает обогатить эмоциональный опыт и расширить коммуникативные возможности ребенка [2].

Описание применения данного метода представлены в исследованиях таких авторов, как: А. И. Копытин, О. Н. Никитина, А. Хилл, Н. Л. Кряжева, В. Оклендер и др. анализируя данные работы, мы можем сделать вывод о том, что значительное преимущество песочной терапии состоит в том, что данный процесс очень увлекает детей с ЗПР, не имеет жестких требований для выполнения деятельности, а, следовательно, и исключает появления страха перед ошибкой, а также данная техника помогает отреагировать и осознать ребенку свои эмоции.

С.Г. Рыбакова в своих исследованиях утверждает, что: «процесс художественного самовыражения связан напрямую с укреплением психического здоровья и может рассматриваться как важный профилактический фактор» [5].

Также в процессе взаимодействия с песком мы можем использовать другие природные материалы, которые будут способствовать развитию тактильности, мелкой моторики, а, следовательно, и познавательной сферы. Занятия с использованием песочной терапии улучшают психоэмоциональное состояние ребенка и способствуют снижению уровня тревожности [6].

Подводя итог, можем сказать, что песочная терапия приносили огромное удовольствие детям с ЗПР при коррекционной работе. Песочная терапия применяется для предотвращения и коррекции негативных эмоциональных состояний, нормализации эмоционально-произвольной сферы личности, а также для умственного и физического восстановления. Такие занятия очень полезны для детей с ограниченными возможностями здоровья, так как часто наблюдается задержка речи, умственного развития, познавательных способностей. Благодаря песочной терапии удается преодолеть нежелание заниматься, негативизм, ведь все происходит в естественной и привычной для ребенка игровой обстановке.

### *Литература*

1. Антонова, Е. В. Изучение эмоциональных нарушений через изобразительную деятельность у детей старшего дошкольного возраста / Е. В. Антонова, О. А. Томашевская // Молодой ученый. – 2015. – № 6. – С. 560–564.
2. Копытин А. И. Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А. И. Копытина. – М.: Когито-Центр, 2006. – 336 с
3. Лебедева Е. Н. Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития : учеб.-метод. пособие. – М.: Классикс Стиль, 2004. – 72 с.

4. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Дефектология 2006. № 3. С. 15–27

5. Рыбакова Е.В., Султанова Р.М., Гаязова Г.А.. Личное время, личная территория ребёнка с ОВЗ - основные составляющие его социально-деятельностного определения в образовательном пространстве. - Проблемы социализации и индивидуализации личности в образовательном пространстве. - Материалы международной научно-практической конференции, Белгород, 2018, стр. 291

6. Федосеева М.А. Занятия с детьми 3-7 лет по развитию эмоционально-коммуникативной и познавательной сфер средствами песочной терапии. Волгоград: Учитель, 2016. – 122 с.

7. Фомина Д.А. Развитие эмоциональной сферы у детей 5–6 лет с задержкой психического развития в игровой деятельности (Электронный ресурс). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnoysfery-u-detey-5-6-let-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-v-igrovoydeyatelnosti>

## **Применение информационно-коммуникационных технологий на логопедических занятиях в процессе развития связной речи у детей с дизартрией**

*Шипилова Е.В., доцент, СГПИ, г. Ставрополь  
zhenechka75@mail.ru*

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме использования ИКТ на логопедических занятиях в процессе развития связной речи у детей с дизартрией. Освещены основные ИКТ, которые возможно применять на логопедических занятиях у детей с дизартрией.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, связная речь, дизартрия, коррекционно-воспитательная работа, мультимедийные средства.

## **The use of information and communication technologies in speech therapy classes in the development of coherent speech in children with dysarthria**

*Shipilova E.V., docent, SSPI, Stavropol  
zhenechka75@mail.ru*

**Abstract:** The article is devoted to the problem of using ICT in speech therapy classes in the process of developing coherent speech in children with dysarthria. The main ICT that can be used in speech therapy classes for children with dysarthria are highlighted.

**Key words:** information and communication technologies, coherent speech, dysarthria, correctional and educational work, multimedia

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом для того, чтобы воспитать «физически развитого, любознательного, активного, эмоционально отзывчивого, овладевшего средствами общения и способами взаимодействия с взрослыми, и сверстниками

ребенка», необходимо сочетать традиционные методы обучения и современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Применение ИКТ в учебно-воспитательной деятельности - это новейшая и актуальная проблема в российской педагогике.

В настоящее время жизнь формулирует другие требования к организации учебных занятий. Внедрение в атмосферу образовательной организации компьютера не было целью, которая ориентирована лишь на формирование опыта работы с новейшим техническим устройством.

Так, большинство образовательных учреждений оснащены сегодня средствами вычислительной техники и, нужно подчеркнуть, что такая тенденция уверенно ведет к информатизации образовательного процесса. Без информационно-коммуникационного сопровождения обучение уже не мыслится полномасштабно и в своей традиционной форме воспринимается теперь как настоящий анахронизм – явление, не отвечающее веяниям современности. Настолько значима роль интеграции технологических новаций в образовательную структуру нового поколения, и вес их, надо заметить, в жизни человека будет только возрастать.

Информационно-коммуникационное обеспечение в наше время активно внедряется во все направления учебно-воспитательной работы. Особенно часто к его применению прибегают, когда необходимо сформировать у обучающихся базовые навыки, связанные с видами речевой деятельности. Новые технологии позволяют сделать процесс овладения ими более увлекательным и информативным.

К тому же, использование на уроках средств вычислительной техники помогает преподавателю сделать обучение интерактивным, т.е. ориентированным на диалоговое взаимодействие между участниками образовательного процесса. А диалог, как известно, является эффективным средством взаимного обогащения знаниями с тем учебным окружением, членом которого является и сам ученик. Информационно-коммуникационные технологии, таким образом, в руках умелого педагога могут стать не просто орудием сплочения ученического коллектива, но также способом для наиболее действенного усвоения чего-то нового.

Особое место информационно-коммуникационные технологии занимают в арсенале специалистов логопедического профиля, прежде всего благодаря своему коррекционно-развивающему потенциалу. Информатизация учебных процессов позволяет логопедам продуктивно производить работу с учениками, имеющими различные речевые нарушения. Появление средств вычислительной техники и их широкое применение открывают действительно впечатляющие горизонты для обучения детей, которые испытывают затруднения в ходе овладения речью и ее видами. Однако в специальной педагогике компьютерные средства воздействия не входят в содержание учебно-воспитательного процесса, а рассматриваются скорее как дополни-



тельный набор возможностей, с помощью которого должна осуществляться коррекция отклонений в речевом развитии ребенка.

С целью решения коррекционных задач, и в первую очередь, повышения мотивации детей к образовательной деятельности необходимо постоянно использовать компьютерные программы на индивидуальных, подгрупповых, фронтальных занятиях. Данные программы служат качественным средством активизации процесса коррекции речи.

Для вопроса использования информационно-коммуникационных технологий в современном логопедическом образовании принципиальное значение имеют положения, выдвинутые плеядой отечественных теоретиков и практиков психолого-педагогической отрасли (Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериним, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, Д.Б. Элькониним и др.). В условиях современной полемики на эту тему интенсивно обсуждаются новые пути коррекционной работы, которые могли бы поспособствовать достижению максимально возможных успехов в речевом развитии детей с особыми познавательными потребностями (И.К. Воробьев, М.Ю. Галанина, Н.Н. Кулишов, О.И. Кукушкина и др.).

Сегодня в основу коррекционно-воспитательной работы логопедов с детьми, имеющими речевые нарушения, входит использование специализированных и адаптированных компьютерных программ диагностического, обучающего и развивающего характеров. То, насколько эффективным может быть их применение в контексте логопедического воздействия, зависит от уровня компетентности самого педагога. Закономерно предположить, что последовательная, целенаправленная и грамотно организованная работа с использованием информационно-коммуникационных технологий незамедлительно даст плоды в ходе развития у ребенка речевых навыков в отличие от сумбурно структурированной и неоснащенной. Включение средств вычислительной техники в процесс коррекции речевых отклонений детей благоприятно сказывается на их мотивации и ощущении психологического комфорта. Возможность выбора форм и способов деятельности заставляет воспитанника чувствовать себя раскрепощенно, благодаря чему проявление им активности становится не ожидаемым результатом, а тенденциозным явлением.

Особенно значимо развитие у детей связной (монологической) речи – единого смыслового и структурного целого, включающего связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки. Связная речь, являясь самостоятельным видом речемыслительной деятельности, вместе с тем выполняет важную роль в процессе воспитания и обучения детей, т.к. она выступает в виде средства получения знаний и средства контроля за этими знаниями [4]. Развитие данной стороны речи средствами информационно-коммуникационного сопровождения позволяет достичь успешных результатов в работе с детьми с разными нару-

шениями речи, в том числе с дизартрией – нарушением произносительной стороны речи, обусловленным недостаточностью иннервации речевого аппарата. Особенности ее развития у детей с дизартрией рассматриваются в работах Л.С. Волковой [2], Е.Ф. Архиповой [1] и др.

Развитие связной речи у детей с дизартрией не соответствует возрастной норме. Разговорная речь у указанной категории детей оказывается бедной, малословной, тесно связанной с определенной ситуацией, а фразы недостаточно информативны, ошибочными, нарушающими связь слов в предложении с точки зрения нормативного порядка слов. Связная (монологическая) речь, без которой не может быть полноценного усвоения приобретенных детьми знаний, либо полностью отсутствуют, либо развиваются с большими отставанием [2].

Для осуществления логопедического воздействия специалистами может использоваться богатый дидактический материал. Существует множество образовательных ресурсов, предлагающих всевозможные разновидности лицензированных обучающих программ («Учимся говорить правильно» «Игры для Тигры», «Маленький искатель» и др.) [3]. Помимо этого, помочь логопеду могут разработанные им собственноручно презентационное сопровождение и логопедические тренажеры [5].

Средством информационно-коммуникационного обеспечения в данном случае могут выступать демонстрация с помощью мультимедийного проектора иллюстраций или серии иллюстраций, с опорой на которые дети должны составлять предложения, высказывания, пересказы ранее прочитанных текстов. Также при использовании средств мультимедиа возможно проигрывание аудиоверсий текстов художественных произведений, на основе которых детям необходимо составить рассказ-описание, или озвучивание записанных историй, рассказанных такими же детьми, опираясь на которые в произносительном плане ребенку нужно сочинить рассказ, но уже на основе личного опыта. Еще в этом плане очень результативно использование видеороликов. Также осуществить успешную работу по развитию связной речи у детей может помочь создание слайд-фильмов, разглядывая которые необходимо озвучивать или обобщать информацию, изображенную на экране по эталону, предложенному логопедом [1].

Разнообразить артикуляционные тренировки можно за счет применения материалов медиапродукта «Морское приключение», содержание которого состоит в том, чтобы научить детей осуществлять речевую деятельность с различными темпом, ритмическим рисунком и голосовыми характеристиками.

В ходе развития связной речи логопеду может существенно помочь программа «Развитие речи. Учимся говорить правильно», которая имеет ярко выраженный коррекционный потенциал. Она может быть использована специалистом логопедического профиля в работе как индивидуальной, так и

групповой направленности, ко всему прочему, способствуя и контролю за успеваемостью детей с дизартрией через их родителей (предполагает комплекс заданий, которые взрослый может выполнять с ребенком самостоятельно, без помощи педагога). Речевой материал данной программы принципиально значим для овладения ребенком четким произношением сложных языковых конструкций (упражнения «Посчитай слоги», раздел «Речевые звуки», «Звуки-двойняшки» и «Безголосые звуки») [1].

Следовательно, использование в коррекционно-образовательном процессе специализированных компьютерных технологий, которые учитывают закономерности и особенности развития детей с речевыми нарушениями, позволит значительно повысить эффективность учебно-воспитательного процесса в начальной школе, подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению грамоте, а, следовательно, понизить риск социальной дезадаптации младших школьников.

Применение ИКТ в учебном процессе, в качестве инновационного подхода в начальном общем образовании, создает принципиально новые возможности совершенствования образовательно-воспитательного процесса, способствует активизации компенсаторных механизмов на основе сохранных видов восприятия, развития способностей детей с нарушениями речи.

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии прочно входят в современное логопедическое оснащение образовательного процесса. Обуславливает их широкое распространение высокий коррекционно-воспитательный потенциал. Сегодня наблюдается тенденция к осложнению у детей развития базовых речевых навыков, среди которых с наибольшим числом проблем сопоставлен процесс развития связной речи. Связная речь с трудом формируется у детей с дизартрией, однако ряд мультимедийных средств (презентационный материал, слайд-фильмы, аудио и видеозаписи, специализированные адаптированные программы, артикуляционные упражнения) позволяет наладить этот процесс.

### *Литература*

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 66 с.
2. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно – метод. пособие. – СПб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2005. – 144 с.
3. Жугдурова Д.В., Базарова В.И. Игры на мониторе // Обруч. 2009., №1. – с.22-23.
4. Логопедия. Под ред. Волковой Л.С. – М.: Просвещение, 1989. – 703 с.
5. Лынская М.И. Организация логопедической помощи с использованием компьютерных программ // Логопед в детском саду, 2006., №6(13).

## Развитие психомоторики детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха

*Шуляк А.А., студент 5 курса бакалавриата, anastasia.shyliak@yandex.ru*  
Научный руководитель: *Козловская Г.Ю., доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** в статье рассмотрены теоретические основы развития психомоторики детей. Специфические особенности психомоторики детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха. Представлены психолого-педагогические условия для развития психомоторики у детей с нарушениями слуха.

**Ключевые слова:** психомоторика, психомоторное развитие, двигательная сфера, старший дошкольный возраст, дети с нарушением слуха.

## Development of psychomotor skills of older preschool children with hearing impairments

*Shulyak A.A., The 5nd year bachelor's, anastasia.shyliak@yandex.ru*  
Scientific supervisor: *G.Y.Kozlovskaya, associate Professor of the Department of defectology, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The article discusses the theoretical foundations of the development of children's psychomotor skills. Specific features of psychomotor skills of older preschool children with hearing impairments. Psychological and pedagogical conditions for the development of psychomotor skills in children with hearing impairments are presented.

**Key words:** psychomotility, psychomotor development, motor sphere, senior preschool age, children with hearing disorder.

Проблема развития психомоторики дошкольников на сегодняшний день актуальна, поскольку эта сфера является одним из показателей гармоничного развития личности, и её правильное развитие обеспечивает социальное благополучие ребёнка [2]. Традиционно развитие психомоторики рассматривается в теории и практике дошкольного образования как формирование у детей психомоторных умений и физических качеств, которые в совокупности представляют определенный уровень их физической подготовленности, который во многом отражает функциональные возможности систем организма.

Благодаря выдающемуся учёному И.М. Сеченову в психологии появилось понятие «психомоторика». Он впервые обозначил важную роль мышечного движения в познании окружающего мира. И.М. Сеченов представил двигательные функции человека в тесной связи с работой высших отделов центральной нервной системы. Так же, он делал акцент на том, что психомоторика является неразрывным единством динамической и психической сфер жизнедеятельности человека.

Дети с ограниченными возможностями здоровья, значительную часть среди которых занимают дети с нарушениями слуха, сталкиваются с множеством проблем, в частности с развитием психомоторики. Поражение функции слухового анализатора в детском возрасте влияет на ход психического развития ребёнка и приводит к возникновению целого ряда вторичных отклонений и прежде всего к задержке в речевом развитии. Речь выступает как взаимодействие человека с окружающим миром. Нарушение такой связи приводит к уменьшению объема внешней информации, в свою очередь это сказывается на развитии всех познавательных процессах, и тем самым влияет на процесс освоения всеми видами двигательных навыков (Р.М. Боскис, Л.С. Выготский, Т.А. Власова, А.П. Гозова, А.И. Дьячкова, Н.Г. Морозова, Т.И. Шиф и др.). Детям с нарушениями слуха свойственны разнообразные отклонения в двигательной сфере. К наиболее характерным особенностям относятся:

- нарушенная координация и неуверенность движений;
- трудность в удержании статического и динамического равновесия;
- овладения двигательными навыками замедленны;
- низкий уровень развития ориентировки в пространстве;
- замедленная реагирующая способность, скорость выполнения отдельных движений и темпа двигательной деятельности в целом;
- отклонения в развитии моторной сферы (моторика пальцев рук и кистей, переключаемость движений, ритмичность движений и др.);
- развитие важных физических способностей (общая физическая подготовленность ребенка) отстает по сравнению со слышащими сверстниками.

Все вышеперечисленные нарушения носят взаимосвязанный характер, так как они обусловлены общими причинами (структура слухового дефекта, недостаточной речевой функции, снижение объема поступающей информации, состояние двигательного анализатора и др.).

Важной стороной двигательной активности детей с нарушениями слуха является оценка уровня их физических качеств, именно от них во многом зависят успехи в формировании трудовых, спортивных умений и навыков. Учеными Е.Г. Речицкой и В.И. Петшак ещё в 60-70х годах прошлого столетия, была установлена явная связь между степенью двигательной активности и деятельностью глухих и слабослышащих детей и уровнем развития физических качеств, таких как: быстрота, выносливость, мышечная сила и гибкость [3; 4]. У таких детей отстают скоростные качества: время двигательной реакции и реакции по выбору у них удлинены по сравнению со слышащими детьми.

Полная или частичная потеря слуха сказывается в той или иной степени на координацию движений [4]. Координация движений обеспечивается вестибулярным аппаратом, он является важной частью внутреннего

уха, и представляет собой особый орган, который определяет положение головы и туловища в пространстве. Вестибулярный аппарат очень чувствительный рецептор аппарата координации движений человека. Передача импульсов вестибулярным аппаратом происходит при помощи вестибулярной ветви слухового нерва. Поэтому, можно сделать вывод, что недоразвитие вестибулярного аппарата приводит к нарушению равновесия и неточности движений. Большинство авторов, которые занимаются изучением двигательной координации у детей дошкольного возраста, считают, что данное качество необходимо воспитывать именно с 5-7 лет, отводя ему важное место в воспитании физических способностей.

Основными формами воспитания и развития двигательной сферы в дошкольных учреждениях в коррекционных группах являются: утренняя гимнастика, занятия по физической культуре, подвижные игры, физкультурные минутки, фонематическая ритмика. На таких занятиях с детьми с нарушенным слухом проводится не только коррекционная работа, направленная на двигательную сферу и развитие психомоторики, но и на формирование словесной речи. Как мы уже знаем, что слух, речь и психомоторные способности взаимосвязаны. Очень важно включать в коррекционно-воспитательную работу, комплекс занятий способствующих нормальному развитию органов дыхания и грудной клетки детей. Сюда входят двигательные и голосовые упражнения, фонематическая ритмика.

Старший дошкольный возраст (5-7 лет) – это важный период в психическом и физиологическом развитии ребенка. Это тот возраст после которого ребенок переходит на новую ступень, где его ведущая игровая деятельность постепенно сменяется на учебную. Особое внимание детям старшего дошкольного возраста уделяется подготовке к школе. Отмечается, что у детей с нарушениями слуха в этом возрасте есть недостатки в мелкой моторике, что усложняет его обучение письму. Эта недостаточность проявляется низким уровнем сформированности движений, таких как скорость и точность движений рук, недостаточность движений кистей рук, низкий уровень зрительно-двигательных координаций, замедленный темп при выполнении манипулятивных действий с мелкими предметами. При выполнении движений основной контроль в этом возрасте принадлежит зрению. В процессе движений не просто фиксируется поле деятельности, а прослеживается все движение от начала до конца. Поэтому дети тщательно и старательно пытаются выводить буквы, срисовывать рисунки. Им бывает трудно провести даже несколько строго параллельных линий, трудно на глаз определить величину знаков. Детям гораздо легче печатать крупные буквы, рисовать большие фигуры, чем писать в узкой строке [1].

Важным условием для успешного развития психомоторики ребенка с нарушением слуха, является комплексная система воздействия, направленного на преодоление у них первичных и вторичных нарушений

К основным психолого-педагогическим условиям, направленным на развитие психомоторики детей старшего дошкольного возраста, относятся: диагностика уровня развития психомоторики ребенка; учет индивидуальных особенностей (психологических, физиологических, возрастных); комплексный подход к учебно-воспитательной деятельности; положительный эмоциональный фон проводимых занятий; вовлеченность детей; использование разнообразных форм обучения.

Психомоторное развитие, ввиду своего основополагающего значения, универсальности, естественности для детей, должно занимать ведущее место в общем комплексе психолого-педагогических воздействий.

Таким образом, правильное развитие психомоторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха создает предпосылки для гармоничного развития ребенка в социуме и окружающем мире, что так необходимо старшему дошкольнику – будущему школьнику.

### *Литература*

1. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М.: изд-во АПН, 1950.
2. Мухина С. Н. К проблеме развития психомоторной сферы детей в современном дошкольном образовании / С. Н. Мухина. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – С. 22–26.
3. Петшак В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников // Дефектология. 1989. №6. С.61—65.
4. Речицкая Е. Г. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе. М.: Смысл, 2000. С.46—53.

## **Развитие мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР в условиях современного образования**

*Язынина А.И., бакалавр 4 курса Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семёнова-Тян-Шанского  
yazyninaalya@yandex.ru*

*Научный руководитель: Бычкова Е. С., ст. преподаватель кафедры психологии, педагогики и специального образования, Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семёнова-Тян-Шанского*

**Аннотация:** В статье рассматривается развитие мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психических развитий в условиях современного образования, ее проявления и влияние на процесс обучения детей с ЗПР.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, мыслительная деятельность, мышление, особенности.

## The development of mental activity of younger schoolchildren with ZPR in the conditions of modern education

*Yazynina Alevtina I., 4 year bachelor, yazyninaalya@yandex.ru*  
*Bychkova Elena S., Art. Lecturer at the Department of Psychology, pedagogy and special education Lipetsk State Pedagogical*  
*P.P.Semenov-Tyan-Shansky University*

**Abstract:** The article examines the development of mental activity of younger schoolchildren with mental retardation in the conditions of modern education, its manifestations and impact on the learning process of children with ASD.

**Key words:** mental retardation, mental activity, thinking, features.

Каждый год в России рождается около 30 тыс. детей с врожденными или наследственными заболеваниями. Из-за ухудшения климатических условий возрастают показатели неврологических и соматических заболеваний, а все это по итогу ведет к высокому росту инвалидности среди населения Российской Федерации. В результате чего проблемы реабилитационной и коррекционной помощи в наше время становятся достаточно актуальными и важными.

Вопрос о развитии мышлении интересовал как отечественных психологов, а именно: В.В. Рубцов, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов, С.Л. Рубенштейн, Л.С.Выготский, так и зарубежных, таких как Анри Валлон, Жан Пиаже, Барбель Инельдер и т.д. Изучение данной проблемы, а именно, особенности мыслительной деятельности у детей с ЗПР, занимались также такие ученые, как: Т.В. Егоров, У.В. Ульяновка, Т.А. Стрекалова и другие.

В психологии мышление понимается, как процесс познавательной деятельности индивида, которое характеризуется как обобщенное и опосредованное отражение действительности.

В более узком логическом смысле мышление представляет собой лишь образование суждений и умозаключений, вследствие анализа и синтеза понятий.

Развитие мыслительной деятельности у детей проходит ряд этапов, которые очень тесно взаимосвязаны друг с другом из-за чего они не могут быть четко разграничены [3].

Так в раннем детстве, когда ребенок не владеет даже устной речью, он познает окружающий мир путем восприятия и действия.

На следующем этапе, предметы и их образы связываются словами. Эта стадия является этапом преобладания словесно-логического и наглядно-образного мышления [2].

Младший школьный возраст в современной периодизации развития охватывает период от 6-7 до 9-11 лет, именно в этом возрастном промежутке



мы можем наблюдать переломный этап развития мышления (переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению).

В данном периоде у ребенка происходит смена образа и стиля жизни из-за нового вида деятельности – учебного. Ребенок идет в школу, где появляются новые требования и он начинает проживать новую социальную роль – ученик. В школе дети помимо знаний и умений, приобретают и новый статус [1].

У младших школьников с ЗПР существует целый ряд отличительных характеристик мыслительной деятельности. Среди этих характеристик можно выделить недостаток мотивационного компонента, происходит отказ выполнения умственных задач, из-за избегания интеллектуального напряжения и снижена познавательная активность [2].

В первом классе, дети с задержкой психического развития испытывают такие затруднения, как:

- плохо вычленяют составные части фигуры, состоящей из многих элементов, причем при мысленном анализе простых по структуре фигур успешность вычленения отдельных частей объектов зависит не только от их структурной сложности (от количества элементов), но и от их взаимного расположения;

- при решении задач на нахождение отличий в изображениях не учитывают малозаметные детали, что связано с недостатком тонкости, дифференцированности аналитико-синтетической деятельности;

- значительные сложности наблюдаются при установлении тождества, когда ребенок пытается зрительно проанализировать несколько признаков изображения либо взаимное расположение нескольких элементов рисунка;

- особенно малопродуктивными оказываются попытки синтеза, при которых необходимо мысленно объединить определенные свойства объектов [4].

Использование современных технологий при обучении детей с ЗПР расширяет возможности коррекционных методов и технологий. При выполнении компьютерных заданий происходит развитие внимания, познавательной активности, зрительно-моторной координации. Компьютер предоставляет возможность для детей с ЗПР в какой-то степени самостоятельно оценить правильность выполнения задания.

Интерактивные методы в обучении позволяют оптимизировать процессы понимания и запоминания, для детей с задержкой психического развития, учебного материала, и поднять интерес школьников к учёбе.

Интерактивный метод в обучении позволяет развить личность не только ученика, но и учителя с помощью демократизации обучения и включения их в совместную творческую и продуктивную деятельность, на протяжении всего школьного обучения.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что внедрение современных технологий в обучение детей с ЗПР поможет создать комфортные условия для обучения и развития. В такой среде ребёнок с ЗПР будет чувствовать свою успешность и свое интеллектуально совершенствование. И именно это поможет сделать образовательный процесс более продуктивным.

### *Литература*

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. – М.: НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
2. Борякова Н.Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. - М., 2012.
3. Кулагина И. Ю., Пускаева Т.Д. Познавательная Деятельность и ее детерминанты при ЗПР//Дефектология. – 1989. – № 1.
4. Стрекалова Т.А. Особенности наглядного мышления у дошкольников с ЗПР//Дефектология, №1, 1987.

Раздел III  
**КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ  
МЕЖДУНАРОДНОМ КОНТЕКСТЕ**

---

**Мировой опыт становления системы образования лиц с ОВЗ  
в России и за рубежом**

*Суховерхая Т. А., студентка 5 курса бакалавриата*

*Научный руководитель: Вишневецкая А.Л., преподаватель ПЦК психолого-педагогических дисциплин высшей категории, suxoverhai.1986@mail.ru  
ОП СПК ЛГПУ г.Стаханов*

**Аннотация:** в статье раскрывается опыт реализации инклюзивного образования в России и за рубежом. Рассмотрены основные направления развития инклюзивного образования детей и подростков с ОВЗ в России и Европе.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, учащиеся с ограниченными возможностями, концепции интегрированного обучения.

**World experience in the formation of the education system  
of persons with disabilities in russia and abroad**

*Sukhoverkhaya T.A., 5th year undergraduate student, suxoverhai.1986@mail.ru*

*Supervisor: Vishnevskaya A.L., teacher of the CCC of psychological and pedagogical disciplines of the highest category, OP SPK LGPU Stakhanov*

**Annotation:** The article reveals the experience of implementing inclusive education in Russia and abroad.

The main directions of the development of inclusive education of children and adolescents with disabilities in Russia and Europe are considered.

**Key words:** inclusive education, students with disabilities, concepts of integrated learning.

Начало становления инклюзивной практики в зарубежных странах пришлось на 80—90-е гг. прошлого столетия; этому послужило в немалой мере содействие принятых международных актов о защите образовательных прав детей с ограниченными возможностями здоровья. Опыт инклюзии последних десятилетий XX и начала XXI вв. был развит научными школами в сфере образования. Авторы рассматривали разные аспекты проблемы становления инклюзивного образования: компетентностную подготовку педагогов к работе с разными детьми (Т. Брендон, Д. Чарлтон, Дж.-Р. Ким и др.); сущность педагогической рефлексии при обучении особенных детей (Дж. Ричард); отношение к детям с особыми

потребностями со стороны их здоровых сверстников (Р. Бонд, Э. Ка-стагнер); влияние инклюзии на здоровых детей (Б. Павлович).

Совместное обучение детей в инклюзивном развитии в зарубежных странах реализуется с начала 90-х годов прошлого столетия. Его закрепление и распространение прошло два этапа – от *интегрированной* (70-80 гг. XX в.) до *инклюзивной модели* (90-е гг. XX в. по настоящее время). Однако внедрение данной концепции в практику образования и реализация концепции в качестве образовательной политики было подготовлено целым рядом событий политического, социального, этического характера, происходивших в европейских странах и в США в течение последних тридцати лет.

В период Второй мировой войны и следующие годы заставили общество пересмотреть отношение к ценности человека и его жизни. Экономические, технологические и информационные возможности развитых стран Европы, США позволили создавать для реализации инклюзивного образования, наряду с имеющейся системой специального образования, параллельную специальную образовательную среду в системе массового образования, а также сделать максимально доступной для лиц с ограниченными возможностями городскую инфраструктуру.

Клинические, психофизиологические и педагогические исследования рассматриваемого периода доказывают уникальную значимость раннего периода развития ребенка для профилактики и коррекции вторичных нарушений и отклонений в его развитии. Будучи включенной в структуру семейной педагогики, ранняя комплексная помощь ребенку с отклонением в развитии и его семье становится определяющим условием успешной централизации ребенка на следующих этапах его возрастного развития.

В середине 60-х гг. XX столетия в скандинавских странах в основу образа жизни обучения людей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями был положен принцип «нормализации» (модель интеграции) (авторы Н. Бенк и Б. Нирье), принцип которого состоял в том, что «особенные» дети (независимо от тяжести состояния) должны обучаться в окружении нормальных сверстников или в среде, максимально допускать к близкому общению с нормальными детьми. Его практическая реализация предполагала полномасштабную и разностороннюю интеграцию «особенных» людей в общество: физическую (посещение обычной школы или получение работы), функциональную (обеспечение инвалидам доступа к местам общественного пользования и свободу передвижения), социальную (уважительное отношение общества), личную (участие в жизни общества), общественно-организационную.

В некоторых школах для детей, имеющих отклонения в развитии, (чаще - интеллектуальные нарушения, создаются классы улучшения (или специальные классы). Специальная комиссия принимает решение о зачислении такого ребенка в класс, при согласии родителей (в письменном

виде). Для обыкновенных детей, которым свойственны различные проблемы поведения, или трудности общения, а также для детей с временными задержками развития создаются классы адаптации. Пребывание ребенка в этих классах бывает временным, а в классах усовершенствования – постоянным, ибо здесь учатся, главным образом, дети с нарушением интеллекта легкой и умеренной степеней.

В рамках реализации общеобразовательной школы, помимо указанных классов предусмотрены и другие варианты получения образования для детей с различными нарушениями. А именно:

1. Ученик может находиться в обыкновенном классе, но при этом получать помощь (лечебные процедуры, педагогическую и психологическую помощь и поддержку и т.д.). Например, дети с двигательными нарушениями могут посещать обычный класс и одновременно – адаптационный центр, открытый при школе или находящийся поблизости.

2. Обучение допускается таким образом, что школьник может сочетать обычную и дополнительную программы (в условиях школы или вне её). Например, ребенок с прогрессирующими нарушениями зрения посещая обычную школу, работает по общей программе и одновременно осваивает шрифт Брайля. Также и ученик, имеющий нарушения слуха, и занимаясь со сверстниками по обычной программе, может в определенные часы бывать на занятиях по музыкальной или телесной ритмике (верботональный метод).

3. Обучение ребенка в специальном классе, и специальной программе может сочетаться с совместным со сверстниками изучением нескольких предметов общеобразовательной программы.

4. Обучение проходит в специально оборудованном классе и по специальной программе, но ребенок принимает участие в общешкольных и развлекательных мероприятиях (спортивных праздниках, экскурсиях) и разделяет со сверстниками многие режимные моменты (завтрак, обед) со своими одноклассниками.

Важный момент, что изменения учебных программ обучения допускается только для детей и подростков со сниженным интеллектом. Школьники с иными нарушениями, как правило, обучаются, по программе общеобразовательной школы, с привлечением дополнительных «помогающих» стратегий, методов и приемов.

В 1994 г. под эгидой ЮНЕСКО проводилась Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями которая и провозгласила принцип инклюзивного образования (inclusive – включенный) в обращении к правительствам всех стран - «принять в форме закона или политической декларации суть инклюзивного образования, такова, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе». Инклюзивное образование предполагает не только актив-

ное участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы. Это также реформа всего процесса массового образования для предоставления образовательных потребностей всем детям. Декларация, принятая Саламанкской конференцией, призывает к тому, чтобы «детей и молодых людей с особыми образовательными потребностями следует учитывать в связи с разработкой мер в области образования, принимаемых в отношении большинства детей. Именно в этой связи возникла суть инклюзивной школы».

Учащихся-инвалидов, посещающих школу, можно разделить на три основные группы:

а) учащиеся, занимающиеся по обычной программе и получающие обычные дипломы по окончании обучения, однако требующие специальную поддержку для того, чтобы усвоить учебную программу вместе со своими одноклассниками (например, учащиеся с полной или частичной утратой слуха или зрения, или с нарушениями в опорно-двигательном аппарате). В этом случае участие обеспечивается специальным оборудованием и/или дополнительными пособиями, помогающие им в процессе обучения, на уроках и выполнении контрольных заданий; по некоторым причинам этим ученикам обычно отводится больше времени на выполнение различных заданий;

б) ученики, занимающиеся по несколько скорректированным и/или облегченным программам; по итогам выпускного экзамена этим ученикам выдается документ, который немного отличается от дипломов, выдаваемых остальным ученикам, но эквивалентный им;

с) ученики с разными физическими нарушениями и/или с психическими нарушениями, не позволяющими им заниматься по обычной программе; по окончании обучения в школе они получают документ (справку) о посещении, в котором детально описывается их опыт работы, умения и навыки.

Всем ученикам с особыми потребностями обеспечивается гибкое расписание занятий с возможностью покидать класс и заниматься на индивидуальной основе. Доля учебного времени учащихся-инвалидов, охватываемого учителями-ассистентами и помощниками, пропорциональна степени инвалидности. К сожалению, практически невозможно охватить все учебное время учащихся с особыми потребностями: именно поэтому особое значение приобретает шефская работа.

В России активное развитие инклюзивных практик начинается с принятием ФЗ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12. 2012 г., когда новая модель образования лиц с ОВЗ приобрела правовой статус. Однако введение инклюзивного образования в школах России сопровождается множеством сложностей, для разрешения которых необходим не только анализ истории становления инклюзивных практик, но и ретроспективный взгляд на зарож-

дение и развитие процесса инклюзии в мире в 90-е гг. XX в. В это время в России появляются классы педагогической поддержки, в которых есть ученики, прошедшие психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК); начинает работать служба школьного психолога; в составе нового направления воспитания, обозначенного как толерантное, включена система мероприятий по формированию у школьников понимания особенностей лиц, имеющих некоторые нарушения развития.

В современных объединённых элементах обучения в России можно говорить с 60-х годов прошлого столетия, несмотря на то, что массовые школы практически всегда обучали детей со снижением слуха, зрения, с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Впрочем именно на тот период приходится подготовка специальных классов для детей с умеренной интеллектуальной патологией во вспомогательных школах. В 70-е годы начинается опыт работы, результатом которого станет возможность обучать глухих детей в общеобразовательных школах (экспериментальная работа Э.И. Леонгард). Еще одним внедрением обучения стала организация с 1992 при общеобразовательных школах классов компенсирующего (коррекционно-развивающего обучения). Эти классы были созданы для детей «группы риска», имеющих незначительные нарушения познавательной деятельности и речи и испытывающие трудности в обучении.

Внедрение, концепции интегрированного обучения получила признание «одной из стратегических задач развития специального образования» (Малофеев Н.Н., 1996) по целому ряду причин. Главными преимуществами интеграции провозглашены возможность общаться с нормально развивающимися сверстниками, и соответственно развиваться с собственными возможностями. В обычных классах вместе с нормально развивающимися детьми учатся школьники с легкой и умеренной степенью снижения интеллекта, а также с физическими, сенсорными и сложными нарушениями.

В последнее время обнаруживается еще одна тревожная склонность. Несколько лет назад отечественные исследователи осторожно высказывались о возможности исполнения интегрированного обучения, предупреждая, что этот процесс длительный, который займет много времени, и потребует соблюдения целого ряда условий социального, общественного, политического, правового, юридического характера (Бгажнокова И.М., 2008; Малофеев Н.Н., 1996). Планировались обобщенные рекомендации по внедрению интегрированного обучения. Сама интеграция называлась эволютивной и предусматривала сохранение традиционных форм оказания помощи всем категориям «особенных» детей, к которым добавлялись некоторые варианты интеграции.

Как показала практика, идею инклюзивного обучения поддерживают родители и родительские организации «особенных детей»; остальная

часть сообщества (педагогическая общественность, родители нормально развивающихся детей) относятся к данному процессу очень осторожно.

Из-за того, что инклюзивное направление закрепилось в отечественном образовании и приобрело статус официальной государственной политики все учебные учреждения оснащены компьютерной техникой. С помощью компьютеризации между учебными учреждениями создано и успешно действует сетевое педагогическое сообщество – педагоги отдаленных школ могут задать вопросы и проконсультироваться по любым вопросам организации обучения детей с ОВЗ. Результатом сетевого сотрудничества стало:

- определение в каждой школе организатора группы сопровождения;
- создание политики профессиональной подготовки и психолого-педагогической поддержки педагогов;
- активное участие родителей к процессу обучения и воспитания, разработке и согласованию специального плана образования их ребенка;
- совместная деятельность с общественными организациями людей с инвалидностью.

В результате сближения систем общего и специального (коррекционно-го) образования позволило исключить противоречия, существующие на современном этапе развития общего, интегрированного и инклюзивного образования и попытаться их преодолеть; создать ряд документов, регулирующих эти отношения (договор между школами, родителями); выявить потребности учителей общеобразовательных школ в вопросах обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья и произвести систему повышения квалификации педагогов. Удачливость этого опыта дает надежду на то, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет осуществить право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям.

### ***Литература***

1. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Справочник педагога-психолога. Школа, №5, 2013 г.
2. Конвенция ООН «О правах инвалидов» (2006).
3. Всемирная конференция в Саламанке (1994) «Доступность и качество образования».
4. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / сост. Л. В. Голубева. – Волгоград: Учитель, 2011. Артюшенко Н.П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения / Н. П. Артюшенко. - (Наука - практике) // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. - 2011. - №1.
5. Настоящее и будущее инклюзивного образования / О. А. Степанова. (Новости. События. Даты) // Логопед. - 2011. - №9.



Раздел IV  
**СОВРЕМЕННЫЕ РЕСУРСЫ И ИНСТРУМЕНТЫ  
РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ**

---

**Школа инклюзивного волонтерства  
как ресурс развития инклюзивной культуры в вузе**

*Богданова Е.В., доцент кафедры теории и методики физического воспитания,  
и.о. заведующего отдела инклюзивного образования и реабилитации ЛГПУ,  
г. Луганск, bogdanova-elena-70@rambler.ru*

**Аннотация:** В статье рассматривается вопрос формирования как в современном социуме, так и в высшей школе инклюзивной культуры. Ресурсом может выступить «Школа инклюзивного волонтерства», организованная на базе отдела инклюзивного образования и реабилитации. Волонтерской деятельностью планирует заниматься студенты как с инвалидностью, так и без нее.

**Ключевые слова:** инвалидность, инклюзия, студенты, лица с инвалидностью и ОВЗ университет, отдел инклюзивного образования, мероприятия.

**The school of inclusive volunteering as a resource  
for the development of inclusive culture at the university**

*Bogdanova E.V., Associate Professor of the Department of Theory and Methodology  
of Physical Education, Acting Head of the Department of Inclusive Education  
and Rehabilitation LSPU, Lugansk, bogdanova-elena-70@rambler.ru*

**Abstract:** This article examines the issue of the formation of inclusive culture both in modern society and in higher education. The resource can be the "School of Inclusive Volunteering", organized on the basis of the Department of Inclusive Education and Rehabilitation. Students with and without disabilities plan to engage in volunteer activities.

**Key words:** disability, inclusion, students, persons with disabilities and HIA university, department of inclusive education, events.

Положение людей с инвалидностью характеризуется состоянием социальной депривации, когда у индивида снижается или отсутствует возможность общаться с другими людьми, – жить, функционально и культурно взаимодействуя с социумом.

Инвалидность затрудняет возможность полноценных социальных контактов человека, а отсутствие достаточного круга общения приводит к дезадаптации, которая в свою очередь, ведет еще к большей изоляции. При этом, в общественном сознании давно сформировалась мысль, что в мире, где творил Бетховен, жил Стивен Хоккинг, создавала свои картины Фрида Кало, где пишет книги Ник Вуйчич, работает Александр Суворов и на паралимпийские пьедесталы восходят талантливые атлеты с инва-

лидностью, не должно оставаться места социальному исключению и социальной изоляции людей с ограниченными возможностями здоровья [2]. Введение социальной инклюзии – длительный и кропотливый процесс.

Целью «Школы инклюзивного волонтерства» является вовлечение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в добровольческий процесс. Задачами – привлечение общественного внимания к теме инклюзивного волонтерства и эскалации его развития в вузе, увеличение количества реализуемых инклюзивных проектов и мероприятий в университете и других образовательных организациях Луганской Народной Республики, развитие системы наставничества и сопровождаемого волонтерства, выстраивание «здоровой» коммуникации студента с инвалидностью – студента без инвалидности как равных партнеров, формирование и обучение инклюзивной команды, которая в дальнейшем сможет сопровождать все социальные проекты Республики и обучать другие волонтерские организации принципам и способам сопровождения лиц с инвалидностью, а также в дальнейшем подготовки команды волонтеров для участия в «Абилимпикс», вовлечение студентов с ограниченными возможностями здоровья в параспортивное добровольчество и популяризацию инклюзивного спорта через помощь в организации соревнований в качестве мотивационных спикеров и тренеров [1].

Ценностями волонтерской деятельности являются оптимизм (позитивное отношение к жизни), Социальная ответственность; социальные навыки – самостоятельное принятие решение, доброта/неравнодушное отношение; ценность человеческой жизни («Мы принимаем тебя таким, какой ты есть, и ты принимай других!»); ценности здорового образа жизни; гордость, что ты волонтер; ценность участия.

Школа инклюзивного волонтерства предполагает подготовку волонтеров с инвалидностью к компетентной волонтерской деятельности в составе инклюзивных волонтерских команд. В данном проекте будет углубленное обучение, которое направлено на практический опыт получения профессиональных навыков, которые помогут в дальнейшем трудовой занятости студентам с инвалидностью.

Обучение будет идти по направлениям: блогинг, социальное сопровождение, социальное проектирование, ораторское искусство. По итогам теоретического обучения слушатели школы будут применять свои навыки на благотворительных акциях в центрах реабилитации, школах-интернатах, детских больницах, городских мероприятиях и др., где обученные волонтеры будут проводить творческие мастер-классы, вести блог и помогать в организации мероприятия.

По итогам волонтерских акций будут организованы поощрительные мероприятия для поддержания мотивации. Также в проекте предусмотре-

рено проведение круглого стола по развитию инклюзивного волонтерства и «выпускной» для слушателей школы.

Волонтеры с инвалидностью имеют разные интересы, готовы заниматься разнообразной деятельностью. При этом условия, в которых они могли бы эффективно делать это, не только не совпадают для всех лиц с инвалидностью, но могут отличаться даже для одного человека в разные периоды.

На данный момент в обществе признается потребность в проведении инклюзивных мероприятий и развитии инклюзивной культуры в целом. Более того, за несколько последних лет наблюдается значительный рост количества инклюзивных мероприятий и событий, которые позволяют популяризовать инклюзивную культуру и привлечь внимание общественности к проблемам инвалидов. Но, несмотря на это, свыше 60% людей с инвалидностью ведут пассивный и закрытый образ жизни, испытывают значительные трудности с получением послешкольного образования, а затем – не имеют постоянной работы [3].

Эффективным механизмом внедрения инклюзии в обыденную жизнь, орудием трансформации общественного взгляда на инвалидность и лиц с ограниченными возможностями здоровья, инструментом самоактуализации людей с дополнительными потребностями и перестройки их понимания собственной роли в этом мире может стать инклюзивное волонтерство.

В университете возможно реализация двух форм инклюзивного волонтерства.

Первая форма инклюзивного волонтерства – в котором студент с ограниченными возможностями здоровья выступает субъектом волонтерской деятельности и источником помощи и поддержки для окружающих и местного сообщества. В ходе такой деятельности студент с инвалидностью не только решает общественно значимые проблемы и задачи, но и приобретает социальные навыки и социальные связи, которые помогают ему справляться с собственными сложностями. Вторая форма – инклюзивное волонтерство, в котором студент с ограниченными возможностями здоровья выступает объектом волонтерской деятельности, получателем помощи и поддержки волонтеров. Инклюзивное волонтерство в таком понимании подразумевает специально созданную и обученную группу волонтеров, ведущую работу с людьми с инвалидностью, направленную на их социализацию и социальную реабилитацию.

В ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» обучаются студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (более 100 студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью).

Реализация инклюзивного волонтерства является актуальным вопросом. Первостепенное значение инклюзивного волонтерства заключается в том, что оно является не только формой гражданского служения, но и средством самопомощи людей с ограниченными возможностями

здоровья, оказывает позитивное влияние на реализацию личного потенциала инвалидов и обеспечивает полноценное включение их в общественную жизнь.

Участие в проекте инклюзивного добровольчества поможет развитию собственных активных действий студента с ограниченными возможностями здоровья, преодолению им зависимой психологической позиции, формированию коммуникаций с окружающими людьми, получению образования, трудоустройству [4].

Представляем календарный план работы «Школы инклюзивного волонтерства».

Мероприятие	Сроки выполнения
Презентация работы проекта «Школа инклюзивного волонтерства»	Сентябрь 2022
Интерактивная лекция «Инклюзивный волонтер. Роль волонтера в обеспечении доступной среды». Знакомство участников с концепцией доступной среды и ее различными аспектами.	Сентябрь 2022
Семинар «История возникновения волонтерского движения его и значение в жизни студента с ОВЗ», «Этика общения с лицами с инвалидностью и ОВЗ».	Сентябрь 2022
Мастер-класс для волонтеров университета «Актуальные проблемы социализации и адаптации лиц с инвалидностью» «Сопровождение человека с нарушением зрения» (гость председатель ОО «Ассоциация незрячих» Авраменко Л.Ю. Обучающий семинар по блогерству.	Октябрь 2022
Мероприятие с участием лиц государственных структур, общественных организаций, исследователей, практиков и представителей волонтерских организаций.	Ноябрь 2022
Практическое занятие для волонтеров «Основы перемещения лиц с инвалидностью и лиц с ОВЗ»	Ноябрь 2022
Информационный семинар, приуроченный Международному дню инвалида «Жизнь после...»	Декабрь 2022
Социально-правовой семинар: «Права обязанности и меры социальной поддержки студентов с ОВЗ»	Январь 2023
Семинар «Учимся создавать доступную среду». Семинар «Ораторское искусство»	Февраль 2023
Семинара на тему «Женщина с инвалидностью вчера, сегодня, завтра...»	Март 2023
Мастер-класс «Сопровождение человека с нарушением слуха и речи»	Апрель 2023

Инклюзивный диктант для волонтеров	Май 2023
Акция с участием волонтерских отрядов ЛГПУ «Урок доброты» для детей школы-интерната слабослышащих посвященной Дню защиты детей	Июнь 2023

«Школа инклюзивного волонтерства» – позволит обобщить опыт сопровождения студентов с инвалидностью и организации лучших инклюзивных проектов, деятельность в ней основанная на эффективных российских и зарубежных практиках в области формирования инклюзивного пространства, постоянный мониторинг достижений и результатов позволит школе инклюзивного волонтерства осуществлять подготовку актуальных практико-образовательных программ в Луганской Народной Республике.

Волонтерская деятельность формирует лидерские навыки, позволяет занять активную жизненную позицию, которая необычайно, полезна для молодых людей, так как представляет собой некий гарант свежих идей, нестандартных подходов, смелых решений. Участие в волонтерской деятельности помогает молодежи в профессиональном самоопределении, они получают опыт, специальные навыки, знания и личные контакты, здесь всегда есть возможность проявить и зарекомендовать себя с лучшей стороны, попробовать себя в разных сферах деятельности [5]. Волонтерское движение работает как мобильная молодежная служба, оказывает помощь детям, пенсионерам, общественным организациям и всем, кто в ней нуждается. Это совместная деятельность студентов и преподавателей, которая дает положительные результаты в учебно-воспитательной работе, так как студенты находят себе без проблем базу практики, получают профессиональный опыт общения. Кураторы академических групп, принимающие участие со студентами в волонтерской деятельности, стараются извлечь из нее воспитательный потенциал. Инициатива, исходящая от студентов и преподавателей активно поддерживается руководством университета.

Нашей задачей остается создание оптимальных условий для плодотворной социальной деятельности студентов-волонтеров с инвалидностью, чтобы интерес, возникший при проведении или участии в первой акции, не угас, а напротив, возрос. Самые активные получают волонтерские книжки, это своего рода трудовая книжка, в студенческой газете освещается позитивный опыт и студентов, и преподавателей.

### *Литература*

1. Волонтерская программа Национального чемпионата конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс»: Метод. рекомендации / Ред.-сост. Е.П. Ионова, Е.В. Крутицкая. – М., 2016. – 66 с.
2. Горлова Н. И. Современные тенденции развития института волонтерства в России // Вестник Костромского государственного университета. – 2017 –Т. 23, № 3 – С. 77–80.

3. Горлова Н. И. Организация волонтерского движения на базе высших учебных заведений России: тенденции и приоритеты развития // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: История и политические науки. – 2017 – № 4 – С. 124–131

4. Каюмова Л.А. Проблема интенсификации социокультурных инклюзивных процессов в условиях досуговой деятельности: Статья в сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. «Подготовка кадров социально-культурной сферы: традиции и стратегии развития»: Санкт-Петерб. гос. инст. культуры», 2019; Изд. ООО «НИЦ АРТ» (г. Санкт-Петербург). – С. 263–267.

5. Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года (утверждена Распоряжением Правительства РФ от 27 декабря 2018 г. N 2950-п). – Режим доступа: [https:// http://static.government.ru/media/files/e6LFLgABRP4MyQ8mW7HCICGR8esYBYgq.pdf.html](https://static.government.ru/media/files/e6LFLgABRP4MyQ8mW7HCICGR8esYBYgq.pdf.html). – Загл. с экрана. Дата обращения: 15.10.22.

### **Фестиваль жестового языка как механизм формирования инклюзивной культуры в университете**

*Дарган А.А., специалист РУМЦ СКФУ, старший преподаватель кафедры коррекционной психологии и педагогики, г. Ставрополь  
annadargan@mail.ru*

**Аннотация:** в статье анализируется необходимость формирования инклюзивной культуры в университете и устранения коммуникационных и психологических барьеров в отношении людей с инвалидностью по слуху. Показано, как фестиваль жестового языка может стать эффективной социокультурной практикой в образовательном пространстве университета.

**Ключевые слова:** жестовый язык, инклюзия, инклюзивная культура, незлышащие, инклюзивное образование

### **Sign Language Festival as a Mechanism for the Formation of an Inclusive Culture at the University**

*Dargan A.A., NCFU, Stavropol, annadargan@mail.ru*

**Annotation:** the article analyzes the need to form an inclusive culture at the university and eliminate communication and psychological barriers in relation to people with hearing disabilities. It is shown how the sign language festival can become an effective socio-cultural practice in the educational space of the university.

**Key words:** sign language, inclusion, inclusive culture, deaf person, inclusive education

Согласно данным Федерального реестра инвалидов, численность людей с инвалидностью в России превышает 11,2 млн человек (данные на 1 января 2022 года), из которых 216 тыс. человек с инвалидностью проживают в Ставропольском крае. По информации Всероссийского обще-

ства глухих, численность глухих и слабослышащих, которые являются носителями жестового языка, составляет более 300 тысяч человек. Основной способ коммуникации неслышащих и слабослышащих людей – это жестовый язык. В 2012 году Россия ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов, согласно которой страны, подписавшие Конвенцию, берут на себя обязательства предпринимать меры, которые будут способствовать «принятию и содействию использования жестовых языков... и других доступных способов, методов и форматов общения по выбору инвалидов», «признанию и поощрению использования жестовых языков» [3]. В связи с этим в ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» было внесено изменение в части использования жестового языка, который официально был признан «языком общения при наличии нарушений слуха и (или) речи, в том числе в сферах устного использования государственного языка РФ» [4].

Однако, несмотря на то, что жестовый язык сегодня имеет официальный статус в Российской Федерации, люди с инвалидностью по слуху продолжают сталкиваться с серьезным коммуникационным барьером. Жестовым языком владеют только сами люди с инвалидностью по слуху и их семьи, что препятствует установлению ими контактов с другими людьми и мешает получению необходимой информации.

По мнению экспертов, интеграции в российское общество людей с инвалидностью, в т.ч. инвалидов по слуху, препятствует недостаточная осведомленность о проблемах людей с инвалидностью, непонимание их проблем и специфических заболеваний, отсутствие опыта общения с людьми с инвалидностью, страх и предубеждения [1]. Отсутствие в обществе даже элементарных знаний об особенностях коммуникации людей с инвалидностью по слуху приводит также к психологическим и социальным барьерам. Люди предпочитают избегать коммуникации с неслышащими и слабослышащими людьми, так как не знают, как правильно установить с ними взаимодействие, опасаются оскорбить своим поведением, и такая модель поведения способствует дальнейшему росту эксклюзии людей с инвалидностью по слуху.

Инклюзивное образование является фундаментальной основой формирования инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается, аккумулируется обществом, обеспечивая возможность достижения высоких результатов в соответствии с целями инклюзивного образования и обеспечивая сохранность, принятие, сотрудничество и стимулирование непрерывного совершенствования педагогического сообщества и общества в целом. Устранение коммуникативных и психологических барьеров в отношении людей с инвалидностью по слуху должно являться элементом формирования инклюзивной культуры в университете, которая представляет собой особую философию

фию и соответствующую ей образовательную среду, которая подразумевает полную и успешную интеграцию разнообразных людей в учебную и внеучебную деятельность и отражает климат, в котором культивируются уважение, равенство и позитивное признание различий [2].

В целях формирования инклюзивной культуры в университете, популяризации жестового языка в Ставропольском крае и устранения как коммуникативных, так и психологических барьеров в отношении людей с инвалидностью по слуху, на базе Северо-Кавказского федерального университета был проведен Ставропольский городской открытый фестиваль жестового языка «Не молчи». Мероприятие было реализовано за счет средств гранта, полученного по итогам Ставропольского городского конкурса молодежных социально-значимых инициатив в 2022 году.

Целью данной социокультурной практики стало формирование толерантного отношения к людям с инвалидностью по слуху среди жителей города Ставрополя посредством популяризации жестового языка и информирования общества об особенностях коммуникации с незлышащими и слыбслышащими людьми.

Задачами Фестиваля стали:

- выявление отдельных исполнителей и творческих коллективов, занимающихся жестовым пением, с целью содействия развитию их творческого потенциала;

- создание условий для реализации творческих способностей людей с ограниченными возможностями здоровья, а также их социальной адаптации через творческий процесс, с учетом особенностей различных нозологий;

- формирование позитивного общественного мнения в отношении людей с инвалидностью по слуху, содействие их активной интеграции в жизнь современного общества;

- информирование общественности об особенностях коммуникации, этике и этикету взаимодействия с людьми с инвалидностью по слуху;

- стимулирование интереса жителей города Ставрополя к вопросам интеграции людей с инвалидностью в общество, толерантного отношения к людям с ОВЗ посредством участия в инклюзивном творческом мероприятии.

Фестиваль жестового языка включал два направления. Первое – творческое, в рамках которого состоялся концерт с участием отдельных участников и творческих коллективов с номерами на жестовом языке. Участники концерта – как люди с инвалидностью по слуху, так и артисты без ограничений по здоровью, занимающиеся жестовым пением. Второе направление – образовательное, в рамках которого гости мероприятия принимали участие во флеш-мобе и викторине на знание истории жестовой речи, а также могли научиться говорить свое имя на жестовом языке (дактиле), проголосовать за лучший ролик фестиваля «Не молчи».



Фестиваль проходил как очно, так и в дистанционном формате, что позволило значительно расширить географию мероприятия. В фестивале приняли участие артисты из Ставропольского края, Иркутска, Томска, Санкт-Петербурга, Краснодарского края, также поддержал фестиваль иллюзионист из Италии. На фестивале были представлены 45 номеров (22 – в очном формате, 23 – в дистанционном), аудитория мероприятия превысила 1000 человек.

Использование интерактивных технологий обеспечило включение в процесс взаимодействия гостей фестиваля, в первую очередь студентов и сотрудников СКФУ. Тем самым каждый зритель мероприятия выступил в качестве участника фестиваля, что способствовало достижению заявленной цели и задач инклюзивной практики.

Анализ достигнутых результатов проведенного мероприятия показал, что активное применение социокультурных технологий в образовательном пространстве университета способствует формированию инклюзивной культуры в вузе и устранению психологических и коммуникационных барьеров в отношении людей с инвалидностью среди субъектов образовательного процесса. Также реализация инклюзивных социокультурных практик позволяет привлечь внимание общественности к теме инвалидности и интеграции людей с инвалидностью, что в целом способствует формированию инклюзивной культуры в обществе и повышению уровня интегрированности людей с ограничениями по здоровью в социум.

### *Литература*

1. Жигунова Г.В., Ткаченко И.Л. Отношенческие барьеры инвалидности в социуме // Вестник университета. – № 5. – 2019. – С.182-188.
2. Инклюзивная культура и коммуникация : Учебное пособие (аудиоучебник) / Н.М. Борозинец, О.В. Соловьева, А.А. Дарган, М.В. Колокольникова. – СКФУ, 2022. – 1,88 GB.
3. Конвенция ООН «О правах инвалидов» от 13 декабря 2006 года // Собрание законодательства Российской Федерации, N 6, 11.02.2013, ст.468.
4. Федеральный закон от 30 декабря 2012 г. № 296-ФЗ «О внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального закона "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации"» // Российская газета, N 3, 11.01.2013.

## Ценностно-смысловая сфера личности

*Поворознюк Д. В., студент магистратуры [wwwdana@yandex.ru](mailto:wwwdana@yandex.ru).  
Научный руководитель: **Тарасова Л.В.**, канд. психол. наук, доцент,  
Гуманитарный университет, г. Екатеринбург,*

**Аннотация:** В статье рассматриваются ценностные установки и ориентиры человека. Ценностные установки формируют жизненные позиции человека, своеобразную «философию» его жизни, деятельности, поведения. Исходя из того, что часто предприниматель и сотрудник находятся в разных слоях общества, эти установки различны, что часто является проблемой выстраивания контакта, а соответственно, сказывается на процессе работы, выполнении планов, эффективности деятельности. Необходим анализ и проведение исследования для понимания ценностно-смысловых сфер личности данных групп и создания продуктивной цепи взаимодействия.

**Ключевые слова:** ценностно-смысловая сфера, личность, сотрудники, цели.

## Value-semantic sphere of personality

*Povoroznyuk D. V., Master's degree student Humanitarian University,  
Yekaterinburg, [wwwdana@yandex.ru](mailto:wwwdana@yandex.ru).  
Supervisor: **Lyudmila V. Tarasova**, Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor*

**Annotation:** The article discusses the values and orientations of a person. Value attitudes form a person's life positions, a kind of "philosophy" of his life, activity, behavior. Based on the fact that often an entrepreneur and an employee are in different strata of society, these attitudes are different, which is often a problem of building contact, and, accordingly, affects the work process, the implementation of plans, and the effectiveness of activities. It is necessary to analyze and conduct research to understand the value-semantic spheres of the personality of these groups and create a productive chain of interaction.

**Key words:** value-semantic sphere, personality, employees, goals.

Ценностно-смысловая сфера личности несет в себе два главных направления - ценностные ориентации (они отвечают за направленность личности) и систему личностных смыслов человека (они отражают значимость и восприятие предметов и событий вокруг личности). То и другое, так или иначе, привязано к понятию «личность», так как опирается на изучение побуждений человека, его поведения. Эти понятия объединяют в себе исследования нескольких наук.

Не только человек, как объект, но и любая отрасль деятельности имеет свои особенности. Часто, частные предприниматели не могут понять ценности и мотивы своих сотрудников. А от них, в том числе от их мотивационной сферы, во многом зависит выполнение планов, эффективность деятельности предпринимателя в целом.[9]

Если говорить кратко, то ценностно-смысловая сфера – это то, что определяет социальную жизнь человека, то есть поведение личности.

Основной функцией ценностных ориентаций является выполнение главных жизненных целей и мотивов человека. С точки зрения Дмитрия Алексеевича Леонтьева, сюда можно отнести еще и принимаемые конкретным человеком, социальные ценности, вот только не всегда он принимает их как принципы или цели своей жизни.

В зарубежной психологии проблема ценностно-смысловой сферы личности освещена в работах А. Маслоу, К. Роджерса, М. Рокича, В. Франкла, Э. Фромма, Э. Шпрангера и др.

Эрик Фромм, в своих работах, описывает вот такие ценности, которые объясняют поведение той или иной личности: официально признанные, осознаваемые (религиозные и гуманистические), действительные ценности (порожденные социальной системой), и собственные ценности, выработанные на основе опыта.

Виктор Эмиль Франкл, к примеру, вообще считал, что центральным звеном ценностной системы личности, является понятие «смысл жизни», при этом важен не смысл жизни, а специфический смысл жизни изучаемого человека в конкретный период времени. А обнаруживать этот индивидуальный смысл, можно только через ценности творчества, труд, созидание чего-то нового, через проживание любви, страдания, в результате чего сформировывается отношение человека к бытию и своим крайним состояниям в нем.[7]

Абрахам Гарольд Маслоу и Карл Роджерс, - являющимися яркими представителями гуманистического направления, говорили о том, что, система ценностных ориентаций – это регулятор смысловых образований индивида.

Абрахам Маслоу систематизировал ценности, как самоактуализацию человека. То есть стремление индивидуализировать свой потенциал, через раскрытие своих возможностей. Распознать самоактуализирующихся личностей, можно через их действие и стремление к реализации «бытийных» ценностей, выступающих для них в качестве жизненно важных, базовых потребностей.[8]

Карл Роджерс смотрел на ценности с точки зрения проблемы формирования «Я-концепции» человека.

Теория Роджерса опирается на внутренний мир человека, на необходимость признания своего «Я». «Я» - является ядром личности. По Карлу Роджерсу, все, что происходит с личностью, принимает тот или иной оттенок, описание, причем, у каждой личности характер и отношение к одному и тому же событию будет свое. Сюда относятся как внешние, так и внутренние процессы, система которых представлена как феноменальное поле человека. А вот из частей этого поля, из так называемого «Я» человека, и образует-

ся «Я-концепция». Так или иначе, характер получаемые события получают, соприкасаясь с социальной средой. Я-концепция – своего рода система восприятий. Она может изменяться, но ее структура сохранится. То есть это не процесс, а некая структура, система, а значит изменение одной детали, к примеру, опыта, не может полностью поменять ее. Так же Роджерс придумал похожее понятие: «Идеальное Я». Здесь уже речь идет о созданном человеке образе себя, которому он соответствует всю свою жизнь. Если же «Идеальное Я», очень отличается от «Реального Я», то это ведет к психологическому дисбалансу, влияет на самоуверенность, что не будет способствовать пути человека к важным ценностям, а напротив, может размыть понятия ценности личности.

Эдуард Шпрангер изучал ценности и смыслы как инструменты для познания мира. В зависимости от ценностей, он делил людей на разные группы: теоретический человек (ценность – поиск истины), экономический человек (ценность – совершение полезных, практических действий), эстетический человек (ценность – достижение гармонии и изящества), социальный человек (ценность – любовь, семья, социум), политический человек (ценность – власть, влияние, значимость, популярность) и религиозный человек (ценность – поиск смысла жизни, бог).

Милтон Рокич тоже делил людей на группы, в зависимости от ценностно-смысловой сферы, посвятив этому много исследований, он выделил две основные группы:

1) Терминальные – люди считающие, что какая-либо конечная цель существования стоит того, чтобы к ней стремиться.

2) Инструментальные – люди, не меняющие свой образ действий, вне зависимости от жизненной ситуации.[7]

Российские психологи тоже исследовали ценностно-смысловую сферу личности, интересно изучить на эту тему работы: Владимира Павловича Бранского, Веры Владимировны Гаврилюк, Дмитрия Алексеевича Леонтьева, Вольфа Соломоновича Мерлина, Михаила Сергеевича Яницкого и других авторов.[5]

В.П. Бранский считал, что ценности можно градировать по тому, что именно человек производит и чем занимается: экономические ценности (товары и услуги); политические ценности (юриспруденция); духовные ценности (знания, религия, чувства).[10]

В.В. Гаврилюк считала, что существуют не только истинные ценности человека, но и навязанные, принимая которые, у личности могут включаться защитные механизмы психики. Соответственно возникает проблема расхождения декларируемых и истинных ценностей, а как следствие, человек не всегда осознает по какому пути идти [4]

В.С. Мерлин изучал ценности как теорию интегральной индивидуальности. В ней говорится о том, что существует разно-уровневая, сложная структу-

ра индивидуальности человека, на которую, так или иначе, влияют факторы социализации. Он систематизировал функции, группируя разные типы ценностей, которые систематизируют личность человека, развивают ее.[3]

То есть ценностно-смысловая сфера выступает центральным ядром структуры личности, определяет цели, поведение и направление развития человека.

И зарубежные и отечественные авторы пытаются создать систему формирования жизненных ценностей человека, понять его смыслы на пути к цели. Поняв ценности человека, можно прогнозировать в долгосрочной перспективе, этапы развития личности, можно предположить, что именно тот или иной человек, считает смыслом своей жизни [2].

В структуру ценностно-смысловой сферы личности, можно выделить две основных составляющих: содержательное и уровневое. Содержательная составляющая будет характеризовать качественные показатели ценностей. Уровневая составляющая отвечает за анализ осмысленности жизни. Жизненные смыслы отражают три основные группы явлений: осознание цели, осознание процесса жизни и ощущение самоконтроля и управляемости своей жизнью [9].

Так же можно выделить несколько стадий развития ценностно-смысловой сферы:

- 1) эгоцентрическая (сюда включается только то, что входит непосредственно в интерес человека);
- 2) группоцентрическая (главные ценности – нормы социума, ближайшего окружения);
- 3) просоциальная (понимание общих ценностей человечества);
- 4) духовная (представления о добре и зле, принятие Бога) [6].

Главным показателем понимания смысла является возможность человека ясно формулировать свою жизненную позицию, адекватные отношения с социумом, эффективность его текущей деятельности, понимание, что он осознает свой прошлый жизненный опыт и ориентируется в настоящем, строит планы на будущее.

Если подвести небольшой итог вышесказанному, то можно сказать, что ценностно-смысловая сфера – это основное ядро структуры личности, это то, что полностью определяет ее социальное поведение, направление действий. Интерес к формированию этой структуры, для многих будет еще долго актуален. Через изучение многообразия вариаций ценностей человека, можно определить основные смыслы жизни и направленность развития человечества в целом [1].

В современных условиях рынка, крупные холдинги все чаще пользуются услугами психологов, отвечающих за групповую работу с персоналом, цели могут быть разными, но так или иначе, специалист выясняет

ценностную сферу личности сотрудника, чтобы добиться поставленного руководством результата.

Это направление требует глубокого анализа, ведь если в ходе исследования удастся разработать универсальную «инструкцию», или хотя бы выйти на общее понимание направленности руководителя, объяснить схему взаимодействия с персоналом, это уже будет хорошим подспорьем для малого бизнеса и значительно облегчит работу управленцам.

### *Литература*

1. Желательный ценностный профиль сотрудника с точки зрения российских работодателей. Савинова И.А., Штроо В.А. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.// Психологические исследования, 2020 Т 13 No. 73.

2. Жизненные ценности и мотивация деятельности предпринимателей и наемных работников. Климанова Наталья Георгиевна, к.псих.н., доцент. Шаймухаметова Светлана Фанусовна, к.псих.н., доцент Казанский Инновационный Университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП), г. Казань, Россия. Климанова Н.Г., Шаймухаметова С.Ф.

3. Значение поддержки социального окружения в сохранении психологической защищенности работником в ситуации угрозы потери работы. 2018. Том 11 No. 58. Смирнова А.Ю. Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия.

4. Карьерная самоэффективность молодых управленцев. Лисовская Н.Б. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт –Петербург. Статья в журнале – материалы конференции язык: русский страницы: 117 журнал: «Организационная психология», том: 3. 2013 г. Учредители: национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

5. Личностные особенности предпринимателей малых городов Муравьева Ольга Ивановна, Мацута Валерия Владимировна, Ерлыкова Юлия Николаевна, 2012 / Российский психологический журнал.

6. Модель оценки персонала организации: критерии и показатели. Чирковская Елена Георгиевна (Москва, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Снесарева Елена Владимировна (Москва, Россия) – консультант – эксперт, Научно –исследовательский Центра Экспертизы и Инноваций.

7. Формирующие факторы профессионального самосознания наемных работников частного предприятия. А. В. Сажин, 2011г.

8. Ценностно–смысловая сфера личности руководителей государственной службы и предпринимателей. 2011 г. Н. И. Петрова. Кандидат психологических наук, доцент, Башкирский гос. педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа.

9. Ценностные ориентации как фактор отношения руководителей к сотрудникам. Борисова ЕЛ., аспирант, Московский гос. областной университет, 2017.

10. Ценности и их связь с базовыми чертами личности. 2019 // Психологические исследования. Том 12 №. 63. Алексеева О.С., Ржанова И.Е. Психологический институт Российской академии образования, Москва.

## Современное развитие инклюзивной культуры

*Рябыкина Д.С., логопед, МБОУ детский сад комбинированного вида №10,  
г. Невинномысск, ryabykina2308@mail.ru*

**Аннотация:** в статье раскрыт процесс создания положительной инклюзивной культуры образовательной организации, которая обусловлена ценностями, взглядами и традициями, а также нормами поведения для всех членов образовательного процесса

**Ключевые слова:** развитие, инклюзивная культура, инклюзивное образование, модели, подходы.

## Modern development of inclusive culture

*Ryabykina D.S., speech therapist, MBOU kindergarten of combined type No. 10,  
Nevinnomyssk, ryabykina2308@mail.ru*

**Abstract:** the article reveals the process of creating a positive inclusive culture of an educational organization, which is conditioned by values, views and traditions, as well as norms of behavior for all members of the educational process

**Key words:** development, inclusive culture, inclusive education, models, approaches.

Осознание и понимание того, что у образовательных организаций есть собственная уникальная культурная идентичность появилось сравнительно недавно. Для инклюзивного образования – это сильный инструмент, помогающий изменить линии поведения всех членов образовательного процесса по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В данный момент в нашей стране инклюзивное образование представляется как «равный доступ к образованию всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1].

Поэтому необходимо провести реконструкцию системы образования, которая будет направлена на трансформацию теоретических оснований педагогической науки и педагогической деятельности с учетом особенностей инклюзивного образования.

Нужно отметить, что в дискуссиях по инклюзивному образованию наблюдается определенные мнения относительно используемой терминологии. Что создает большие трудности концептуально-семантического характера, так как нарушает единство в исходных позициях, которые касаются уместных терминов, понятий, подходов и моделей. Нет единого понятийного аппарата и универсальных методик в понимании и представлении инклюзивного образования.

Целью создания инклюзивной среды в общеобразовательных организациях является таких образовательных условий, которые способны обеспе-

чить всех обучающихся возможностью удовлетворения их познавательных потребностей, личностного, социального и физического развития.

Создание положительной инклюзивной культуры образовательной организации обусловлено ценностями, взглядами и традициями, а также нормами поведения для всех членов образовательного процесса.

Для того чтобы построить, а образовательной организации систему комфортной инклюзивной культуру необходимо провести изменения в организации и содержании учебно-воспитательного процесса. Нужно отметить, что в малокомплектных школах, в отличие от полнокомплектного изменения пройдут легче. Это обусловлено тем, что в качестве ресурса для компенсации дефицита культурных и социальных кон, не контактов можно использовать взаимодействие учащихся разных возрастов не только в воспитательной и внеурочной работе, но и в рамках учебных занятий [1].

Инклюзивная культура – это многоплановый и многогранный феномен, который включает в себя владение разными научными категориями в контексте философии, психологии, педагогики, социологии и специальных отраслей.

Создание такой культуры в образовательной организации включает формирование толерантного отношения к людям, повышение культуры коммуникации.

Опыт практической работы показал, что для успешного внедрения инклюзивной культуры на начальных этапах будут способствовать:

- Уроки доброты, задачами которых является формирование толерантного отношения к людям ОВЗ;

- Творческие фестивали и конкурсы, во время которых необходимо создавать атмосферу равног партнерства нормотипичных детей и детей с ОВЗ;

- Встречи с параолимпийцами, а также с людьми, которые не смотря на свои ограниченными возможности здоровья добились успехов в своей работе.

Обязательным условием формирования инклюзивной культуры в образовательной организации является приобщение к данной идее всех участников образовательного процесса: учеников, педагогического коллектива, родителей (законных представителей), окружающего общества. Также, другой работающий персонал должны иметь навыки общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В отечественной науке формируются разные аксиологические взгляды, касающиеся понимания инклюзивной культуры как многопланового феномена.

Существует теория инклюзивной культуры Айсберга, в которой «Надводная» часть айсберга – это осознаваемые и видимые элементы культуры, а «Подводная» часть айсберга – совокупность и неосознанных конструкторов человеческого поведения, ценности, оценки и установки, определяющие рефлексивную деятельность индивида [3].



Следующая теория У. Йонсона рассматривает три типа инклюзивной культуры, формирование которых происходит внутри любой образовательной организации. По мнению У. Йонсона процесс обучения является инклюзивным в тех случаях, если обучающийся распредмечивает основы культуры образовательной организации.

Р. Райзер рассматривает вопросы инклюзивной культуры и отмечает значимость определенных технологий и методов эффективной инклюзивной деятельности: определение проблем понимания особых образовательных потребностей образовательных программ; применение позитивных образов обучающихся с особыми образовательными потребностями; построение подходов к совместному образовательному процессу учащихся; использование разных форм диалога, которые направлены на процесс осознания разных образовательных возможностей у различных социальных групп [2].

А.Ю. Шеманов выявляет понятийно-семантические несоответствия в признании роли инклюзии в контексте конструктивно-деятельностного подхода. И дает характеристику источников социально-конструктивного анализа проблемы инвалидности с позиции анализа социокультурной модели [4].

Инклюзивная культура является частью общей культуры, поэтому основывается на фундаментальных основах. Выделяют несколько признаков инклюзивной культуры в образовательной организации:

- Инклюзивная культура является частью культуры социума;
- Инклюзивная культура аккумулирует локальные культуры разных ее субъектов;
- Основами инклюзивной культуры выступают ценности, установки и принципы инклюзивного образования [3].

Такими образом, основой понимания инклюзивного образования является аксиологический подход. Он дает возможность представить образование в качестве социокультурного феномена, который находит отражение в рамках базисных теорий фундаментальности и универсальности гуманистических ценностей. Для рассмотрения формирования инклюзивной культуры необходимо дальнейшее изучение таких подходов, как: системный, антропологический, синергетический подход, акмеологический, технологический, медицинский, социальный, междисциплинарный подходы.

### *Литература*

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от образовательной политики к образовательной практике / Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. Ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ. ООО «Буки Веди». 2013. С. 7
2. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Хрестоматия / авт.-сост. М.В. Швед. – Витебск: Издво УО «ВГУ им. П.М. Машерова». 2007. 157 с.

3. Старовойт Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 8. С. 31–35.

4. Шеманов А.Ю. Инклюзия в контексте современных дискуссий: философские и культурологические проблемы / Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. Ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ. ООО «Буки Веди». 2013. С.25-38.

Раздел V

## ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

---

### Специальные технические средства и цифровые технологии в инклюзивном образовании

*Борисова Е.В., студент 5 курса бакалавриата, eborisovado@mail.ru*  
*Научный руководитель: Соловьёва О.В., профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** В статье рассматриваются применение специальных технических средств развития инклюзивного образования. Анализируются преимущества информационных технологий в работе для людей с ограниченными возможностями здоровья, которые являются как необходимым условием для получения образования, так и социальной адаптации.

**Ключевые слова:** лица с инвалидностью и ОВЗ, цифровые технологии, инклюзия ориентация, инклюзивное образование, технические средства.

### Special technical means and digital technologies in inclusive education

*Borisova E.V., 5th year undergraduate student, eborisovado@mail.ru*  
*Supervisor: Solovyova O.V., Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy NCFU, Stavropol*

**Abstract:** The article discusses the use of special technical means in the development of inclusive education. The advantages of information technologies in work for people with disabilities, which are both a prerequisite for education and social adaptation, are analyzed.

**Key words:** persons with disabilities and HIA, digital technologies, inclusion orientation, inclusive, education, technical means.

Цифровые технологии в современном мире развиваются с высокой скоростью, применяются во всех сферах человеческой жизнедеятельности, делая жизнь более комфортной.

Цифровые технологии в образовании – это способ организации современной образовательной среды, основанный на цифровых технологиях. Под современными информационными технологиями понимается технологии, которые обеспечивают такие процессы как поиск, сбор, хранение, обработка, предоставления, распространение информации в образовательном взаимодействии между педагогом и обучающимися, а также способы осуществления таких процессов и методов [5, с. 985].

На сегодняшний день цифровые технологии играют важную роль в образовании людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). По данным Федеральной службы государственной статистике, общее число детей с инвалидностью в Российской Федерации постоянно растет. Таким образом, с 2015 по 2022 года численность детей с инвалидностью увеличилось на 124 тысяч [6].

Анализируя данные, можно сделать вывод что данная проблема очень распространена в России и требует глубоко изучения. Актуальность данной проблемы зависит от двух причин. Первая причина связана с тем, что быстрое развитие цифровых устройств и информационно-коммуникационных технологий сильно меняет поведение человека, особенно в процессе обучения. Вторая причина связана с тем, что активное использование технологий в сфере образования остается недостаточно разработанной концепции использования цифровых технологий в инклюзивном образовании.

Инклюзивное образование – это процесс обучения, при котором все обучающиеся не зависевшие от особенностей здоровья, имеют возможность участвовать в жизни коллектива группы образовательного учреждения [1].

По мнению Л.С. Выготского российская модель инклюзии – это «восприятие личности и среды как целостности». Согласно его взгляду, социальная среда имеет важное значение в развития ребенка имеющего ограниченные возможности здоровья. Также Л.С. Выготский говорил, что очень важно включать детей с особыми образовательными потребностями в среду обычных детей: «Чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать особенных детей в группу, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми», а также сообразно подбирать однородные коллективы умственно отсталых детей [2].

Для полноценного обучения людей с ограниченными возможностями здоровья необходимо создать специальные условия, так называемую инклюзивную среду. Под инклюзивной средой понимается – среда, обеспечивающая доступность возможностей вне зависимости от особенностей человека. Сам термин «инклюзия» обозначает (от inclusion – включение) представляет собой процесс включения людей с физической и ментальной инвалидностью в полноценную общественную жизнь, а также разработку и принятие конкретных решений для этого [1].

В нашей стране существует Государственная программа «Доступная среда», которая включает в себя компонент доступной среды для людей с ОВЗ и имеет меры по их профессиональному обучению, а также трудоустройству и формирование безбарьерной среды во всех жизненных сферах. По словам В.Н. Куницина безбарьерная среда в широком смысле это – это среда, которая создаёт лёгкие и безопасные условия для наибольшего числа людей. Это та среда, в которой люди с разными нарушениями – физическими, сенсорными или интеллектуальными могут находиться без

каких-либо препятствий. Иными словами, безбарьерная среда – это открытое образовательное пространство, имеющее в себе взаимосвязанные компоненты, которое дает возможности для полноценного развития и образовательного процесса для лиц с разными нарушениями здоровья.

Для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата двери с автоматическим открыванием, реализация системы вызова помощника, противоскользкие покрытия, лифты либо мобильные и лестничные подъемники и др.

Для полноценного образования для людей, с ограниченными возможностями здоровья, применяются вспомогательные технологии, представляющее собой устройство, которое направлено для обеспечения комфортных условий в повседневной жизни.

Для незрячих и слабовидящих обучающихся применяются технические устройства коммуникации в слуховой и тактильной модальностях: программы, которые преобразуют текст в речь, тренажеры, тексторечевые конвекторы, синтезаторы речи. Существует такая программа «Экранный чтец» с помощью которой озвучивается информация. Очень важно в обучении незрячих, слабовидящих и частично незрячих, чтобы информации оформлялась в виде аудиолекции, аудиотекста, аудиопособия.

На сегодняшний день активно используется речевые тренажеры GoTalk. Они предназначены для общения, усвоения, развития и восстановления речевых навыков самостоятельно или с помощью специалиста. Устройство имеет диктофон, с помощью которого записывается необходимая информация и в дальнейшем воспроизводится. Также не стоит забывать о программе Брайля, осуществляющая перевод в двух вариантах: обычный шрифт переводится в шрифт брайля и наоборот. С ее помощью можно подготовить документ к печати, выбрать определенный стиль, формат, а также включен орфографический словарь. Еще одним примером является приложение GoogleGesture которое переводит язык незлышащих на словесный. На руках фиксируются маленькие ремешки и путем электромиографии анализируются задействованные мышцы при жестах, после чего полученная информация поступает на смартфон пользователя.

Также в университетах имеется устройство, позволяющие управлять курсором мыши на мониторе компьютера, при помощи дыхание пользователя. Такое устройство состоит из трубки, которая двигает курсор мыши, при помощи силы и продолжительности вдохов и выдохов.

На сегодняшний день очень распространены такие онлайн площадки, как онлайн-курсы, которые предоставляют возможность обучаться, не выходя из дома и получить сертификат по выбранному направлению. Применение информационных технологий в работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью не только позволяет организовать образовательный процесс таким образом, что он приобретет одина-

ковую эффективность в отношении всех категорий обучающихся, но и играет важную роль для коррекции и компенсации недостатков развития детей, относящихся к категории учащихся с ОВЗ [3, с.104].

Таким образом, на основании вышесказанного можно сделать вывод, что процесс развития инклюзивного образования актуально в настоящее время. Важную роль в образовательном процессе играет инклюзивная среда, которая обеспечивает доступность людям с различными потребностями и особенностями здоровья. Невозможно представить качественную жизнь людей с ОВЗ без использования ими специальных технических средств в зависимости от форм и степени заболевания. Помимо технических средств, также играют роль цифровые технологии, которые помогают преодолевать образовательные социальные барьеры. Стали привычным, каждодневными инструментами не только в образовании, но в повседневной жизни.

### *Литература*

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.
2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 321 с.
3. Гончарова Н.А., Гончарова М.А., Фандеева Д.А. Информационные и коммуникационные технологии в развитии инклюзивного образования в новых социально-экономических условиях. // Научный альманах – 2015. – № 11-2. – С. 104-107.
4. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы. Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 17 марта 2011 г. № 175
5. Казыханов А., Байрушин Ф.Т. К вопросу об информационных технологиях в образовании. // Аллея науки. – 2017. – №16. – С. 985-986.
6. Численность детей с инвалидностью до 18 лет [Электронный ресурс] URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964>

## **Практический опыт применения компьютерных технологий для развития социально-коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра**

**Бородин Г.А.**, студент 1 курса, e-mail: skillet.26@mail.ru

Научный руководитель: **Козловская Г.Ю.**, канд. психол. наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики СКФУ

**Аннотация:** в современном обществе довольно широко распространена проблема обучения детей с расстройствами аутистического спектра. Задачи, которые возникают для решения этой проблемы заставляют ученых и педагогов искать инновационные пути преодоления этой проблемы, в числе которых входит применение современных компьютерных технологий. В данной статье будет рассмотрен практический опыт применения таких технологий.

**Ключевые слова:** Аутизм, дефект, коррекция, поведение, метод, социализация, образование.

## **Practical experience in the use of computer technologies for the development of social and communicative skills in preschool children with autism spectrum disorders**

**Borodin G.A.**,

1st year student, e-mail: skillet.26@mail.ru

Supervisor: **Kozlovskaya G.Yu.**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, NCFU

**Abstract:** In modern society, the problem of teaching children with autism spectrum disorders is quite widespread. The tasks that arise to solve this problem force scientists and educators to look for innovative ways to overcome this problem, including the use of modern computer technologies. This article will consider the practical experience of using such technologies.

**Key words:** Autism, defect, correction, behavior, method, socialization, education.

В 2021 году центр по контролю и профилактике заболеваний США опубликовал актуальную статистику по распространению расстройства аутистического спектра. Согласно данным этой организации 1 из 44 новорожденных детей страдает аутизмом [6]. Так же они сообщают о том, что аутистические расстройства встречаются во всех социально-экономических, расовых, этнических группах. Специалисты говорят о том, что более чем в 4 раза расстройства аутистического спектра встречаются у мальчиков, чем у девочек. По статистике, около 1 из 6 (17%) детей в возрасте от 3 до 17 лет имеют в своём анамнезе нарушения развития. В числе прочего, к этому списку относятся расстройства аутистического спектра. Сложившаяся ситуация, как говорят ученые-специалисты

называется «эпидемией аутизма» и требует за собой скорейшего разрешения задач, связанных с этой проблемой.

Одной из задач, которые вытекают из сложившейся в мире ситуации с рождением детей с аутизмом, является качественное образование и социализация этих детей, данная функция полностью ложиться на существующие в России образовательные институты, такие как дошкольное и школьное образование.

В данной статье мы рассмотрим методы развития коммуникативных и социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра посредством применения компьютерных технологий в образовательном процессе, и рассмотрим практический пример такого занятия.

Использование компьютерных технологий в работе с детьми с аутизмом является методически правильным шагом к освоению ими социальных и коммуникативных навыков, что подтверждают ряд исследователей, таких как Афонина Н.Г., Тейлор Б.А., Л. Шрейбман, К.М. Заноли. Эти исследователи на рубеже XX и XXI века отметили, что дети с аутизмом которые обучались у них, начинали лучше взаимодействовать с людьми после того как обучались при помощи видеозаписей и компьютера. Б.А.Тейлор в 1999 году продемонстрировал эффективность такого обучения, когда использовал его для повышения частоты социального контакта своих воспитанников с их братьями и сёстрами. На одном из таких видео, брат и сестра мальчика с аутизмом играли между собой параллельно комментируя свои действия, и после просмотра таких видеофайлов, испытуемый мальчик начал чаще взаимодействовать со своим братом и сестрой. Н.Г. Афонина в своих научных трудах описывает технологию «мобильный класс» и применение интерактивной доски на занятиях с детьми с аутизмом. Эта технология создана для того что бы организовать образовательное пространство для детей с ограниченными возможностями и для нормотипичных детей. Для использования технологии «мобильный класс» учитель сталкивается с необходимостью составления определённого алгоритма выполнения действий в классе. Такой алгоритм может быть представлен на интерактивной доске, с помощью создания презентации, главным условием в данном случае будет размещение интерактивной доски таким образом, что бы ребёнок мог увидеть её из любой точки класса. Так как дети с расстройствами аутистического спектра зачастую имеют определенную стереотипность поведения, то такой метод не будет вызывать у них чувство тревоги и напряжения. Интерактивная доска также может быть использована для изучения алфавита, и как следствие развитие коммуникативных навыков. С помощью манипуляций с цветами букв, их группировкой, аудио-сопровождением, можно добиться максимальной концентрации ребёнка с аутизмом на занятии. Помимо этого, на такой доске ребёнок может рисовать, писать буквы или цифры под диктовку учителя еще больше вовлекаясь в образовательный процесс и формируя важные социальные и моторные навыки [7].



Эти примеры не разнятся с одним из симптомов, который проявляется у детей с аутизмом. Науке известно, что у этих детей страдают центры головного мозга где находятся большие скопления зеркальных нейронов, отвечающих за обучение, подражание другим людям [5]. Соответственно, более разумным подходом в обучении будет последовательно предоставлять образы людей в виде визуальных стимулов на компьютере, сначала изображение, потом видеозапись и т.д. Минусом использования таких методов является то, что на данный момент не существует единой методической базы в которой есть видео и аудио материалы разработанные специально для обучения детей с задержками развития, и как следствие, вся работа по созданию таких материалов, продумыванию плана занятий будет ложиться непосредственно на педагогов обучающих таких детей

Теперь перейдём к рассмотрению практического опыта применения компьютерных технологий при обучении детей с расстройствами аутистического спектра на базе МБОУ СОШ №1 г. Ессентуки. Стоит сразу отметить, что название данной статьи говорит о работе с дошкольниками, а пример, который будет описан ниже, был проведён на базе общеобразовательной школы, данный пример уместен в этом контексте, так как дети с аутизмом, которые обучаются в ресурсном классе МБОУ СОШ №1 имеют уровень умственного развития и социальных навыков на уровне 2-3 лет.

На одном из занятий мы использовали видеозапись мультика «Грибок теремок», обучающиеся сидели напротив компьютера, и у каждого был набор аппликации с изображениями предметов и животных из этого мультфильма. После просмотра мультика детям заново включалась видеозапись, с остановкой на первом кадре, после чего они должны были наклеить на лист аппликацию гриба, далее включался следующий кадр и учителем задавался вопрос – «кто первым пришел под грибок?», дети отвечали и наклеивали изображение первого животного под грибом. Таким образом весь мультфильм дети отвечали на вопросы, соотносили изображение на своей аппликации с кадрами из мультфильма, смотрели какой результат получился у их одноклассников. Данное занятие было очень интересным, дети внимательно смотрели в экран, не отвлекаясь и параллельно выполняли все задания учителя. Следующим шагом была дискриминация стимулов с помощью изображений животных. Эти занятия относились к предмету «окружающий мир».

Описанный выше пример, и теоретическая связь говорят о том, что практически в любом школьном предмете методическую часть можно разнообразить с помощью компьютерных технологий, создавая презентации, видеоролики или используя готовые мультфильмы для обучения детей и повышения уровня их коммуникации и социализации. Такие занятия можно проводить как в дошкольных, так и в общеобразовательных учреждениях имея необходимое оборудование и подручные материалы.

### *Литература*

1. Escobedo, L., Nguyen, D. H., Boyd, L. A., Hirano, S., Rangel, A., Garcia-Rosas, D., Tentori, M., & Hayes, G. (2012). MOSOCO: a mobile assistive tool to support children with autism practicing social skills in real-life situations. CHI'12, 2589-2598.
2. Hetzroni, O. E., & Tannous, J. (2004). Effects of a computer-based intervention program on the communicative functions of children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 34(2), 95-113.
3. Hızal, A. (1982). Bilgisayarlar ve Eğitim. A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 389-399.
4. Hourcade, J. P., Bullock-Rest, N. E., & Hansen, T. E. (2012). Multitouch tablet applications and activities to enhance the social skills of children with autism spectrum disorders. Personal and Ubiquitous Computing, 16(2), 157-168.
5. Kurcaali-İftar, G. (2007). Otizm Spektrum Bozukluğu, İstanbul: Dactylos Yayınevi.
6. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
7. [https://spravochnick.ru/pedagogika/ispolzovanie\\_kompyuternyh\\_tehnologiy\\_dlya\\_raboty\\_s\\_detmi\\_rda/](https://spravochnick.ru/pedagogika/ispolzovanie_kompyuternyh_tehnologiy_dlya_raboty_s_detmi_rda/)

### **Детекция прогностической способности дошкольников с РАС в инклюзивном пространстве**

*Васина В.В., доцент К(П)ФУ, г. Казань, virash1@mail.ru*

*Минуллина А.Ф., доцент К(П)ФУ, г. Казань, aidaminul58@gmail.com*

**Аннотация:** В статье рассмотрена необходимость детекции с помощью мультимедийного контента прогностической способности дошкольников с РАС как адаптационного ресурса, способствующего их позитивной социализации в инклюзивном пространстве.

**Ключевые слова:** инклюзивное пространство, детекция, диагностика, прогностические способности, дошкольники, расстройство аутистического спектра.

*Эта работа была выполнена в рамках федеральной инновационной площадки "Прогностическая способность дошкольников с расстройством аутистического спектра как ресурс социализации: модель детекции".*

### **Detection of predictive ability of preschoolers with ASD in an inclusive space**

*Vasina V.V., associate Professor, K(P)FU, Kazan, virash1@mail.ru*

*Minullina A.F., associate Professor, K(P)FU, Kazan, aidaminul58@gmail.com*

**Abstract:** The article considers the need to detect with the help of multimedia content the predictive ability of preschoolers with ASD as an adaptive resource that promotes their positive socialization in an inclusive space.

**Key words:** inclusive space, detection, diagnostics, prognostic abilities, preschoolers, autism spectrum disorder.

*This work was carried out within the framework of the federal innovation platform "Predictive ability of preschoolers with autism spectrum disorder as a socialization resource: a detection model".*

В многочисленных психолого-педагогических исследованиях показано, что у детей с аутистическими нарушениями развития присутствует риск нарушения социализации [1, 5, 6, 7]. В число типичных особенностей трудностей социальных контактов входят патологические изменения детско-родительских отношений, непонимание других взрослых, сложности в построении контактов со сверстниками, несоблюдение норм социального «общения» и др. В научной литературе накоплены данные о роли прогнозирования в успешности социализации как взрослых, так и детей [9, 10].

Психологи уделяли большое внимание важности вербального поведения в формировании поведения в целом, в особенности у детей на ранней стадии развития речи и общения [3]. Они включают в него все словесные действия – речь, чтение, письмо, ребенок с РАС учится говорить благодаря влиянию на него различных вербальных стимулов и подкреплений, особенно при нарушенных пространственно-временных элементах антиципационной согласованности детей с общей задержкой речи [2].

Выяснено, что прогнозирование входит в структуру модели психического, для его развития необходимо специальное обучение, т.к. оно связано с пережитым опытом и тяжестью нарушений. Прогностическую компетентность младших школьников в случае дефицитарного развития изучали Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В., Курбанова А.Т., Нигматуллина И.А., Твардовская А.А. [3], описание расстройств аутистического спектра, новейшие подходы к психолого-педагогическому сопровождению есть в трудах Ахметзяновой А.И., Кротовой И.В., Нигматуллиной И.А., Твардовской А.А., Дадакиной В.Ю. [4], диагностика характеристик структурно-функционального плана прогнозирования у детей представлена Ахметзяновой А.И., Артемьевой Т.В., Шакировой А.Р. [8].

В интегральном характере прогнозирования (при включении познавательных и эмоционально-личностных компонент) просматривается уровень ориентировки дошкольников в социальной действительности. При интенсивном развитии прогностических способностей в старшем дошкольном возрасте происходит формирование дополнительных ресурсов для позитивной социализации и адаптации детей, особенно в инклюзивном пространстве.

Наиболее наглядно это проявляется у детей с РАС, у которых при дефиците способности к прогнозированию существуют трудности в организации собственной деятельности, трудности определения адекватных вариантов и способов поведения в конкретных жизненных ситуациях, неумение оценивать последствия в ситуациях и поведении тех, кто рядом. Поэтому возникла необходимость применить психологический под-

ход к детекции прогностических способностей дошкольников с РАС в цифровой среде, попытаться на первом подготовительной этапе (в рамках большого инновационного образовательного проекта) описать то, что заметно при наблюдении за поведением и антиципационными возможностями при расстройствах аутистического спектра.

Цель: осветить психологический подход к детекции (выявлению) прогностических способностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра в инклюзивных группах. Основным методом на первом этапе – наблюдение.

Основная идея инновационного образовательного проекта первого подготовительного этапа - это необходимость выявления (детекции) прогностической способности детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в дошкольном возрасте как адаптационного ресурса, способствующего их позитивной социализации в инклюзивном пространстве.

Необходимость детекции (выявления) прогностических способностей и адаптационных ресурсов детей дошкольного возраста с аутоспектром с помощью мультимедийного контента диагностического продукта обусловлена сложившимися обстоятельствами: 1) увеличение числа детей с РАС, инклюзивно обучающихся; 2) возможность расширения пространства их социального взаимодействия; 3) современные изменения в политике РФ в отношении детей с РАС; 4) наращенный потенциал использования дополнительных ресурсов для организации их воспитания и образования.

В реализации проекта, апробации и внедрении модели выявления, коррекции, развития прогностических способностей детей-аутистов дошкольного возраста как адаптационного ресурса, способствующего их социализации задействованы 8 детских садов г. Казани и специальный (коррекционный) детский сад для детей с расстройствами аутистического спектра «Мы Вместе» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Психолого-педагогическая характеристика 50 дошкольников с РАС позволяет определить большой симптоматический диапазон самого расстройства, полиморфность нарушения и триаду симптомов: нарушение коммуникации, социализации, наличие стереотипии. В состоянии высших психических функций обнаружены нарушения целостного восприятия, преобладает визуальное восприятие, узкий фокус внимания, фрагментарность памяти, нарушения речи и мышления. В формировании личности заметно нарушение механизмов адаптации (90%), эгоцентризм (80%), нарушения эмоциональной и волевой сфер (90%). Взаимодействие характеризуется нарушением мотивации (70%), отсутствием сотрудничества и трудностями социально-ответной реакции (90%).

Но на сегодняшний день системные (целостные, комплексные) психологические представления в науке о прогнозировании с охватом всей полноты значимых отношений дошкольника с РАС, отсутствуют. При этом применительно к младшему школьному возрасту была обоснована модель прогностической компетентности, отражающая структурные и функциональные характеристики прогнозирования как ресурса социализации в условиях нормогенеза и дефицитарного дизонтогенеза, были выделены важные в социальном плане сферы отношений для младшего школьника. Заложенные в данную модель теоретические основания могут служить отправной точкой в построении системных представлений о пространстве социализации, о структуре и функциях прогностической способности в дошкольном возрасте. На следующем этапе исследования внутри большого проекта (в ближайшей перспективе) нам предстоит выяснить, какие психологические характеристики относятся к составляющим прогностических способностей детей дошкольного возраста с РАС, какие конкретно компоненты прогностических способностей можно оценить у безречевых детей, какую методику детекции прогностических способностей целесообразнее использовать. На сегодняшний день находится в стадии разработки модель выявления прогностических способностей дошкольников с РАС, т.к. это очередной этап инновационной деятельности.

Направление инновационной деятельности - разработка, апробация и внедрение модели детекции прогностических способностей дошкольников с РАС как ресурса социализации. Перспективная цель инновационного образовательного проекта - предложение модели и инструментально-методическая поддержка цифрового выявления прогностических способностей дошкольников с РАС как адаптационного ресурса для возможности позитивной социализации.

Перспективные задачи инновационного образовательного проекта.

1. Разработка модели выявления прогностических способностей дошкольников с РАС как адаптационного ресурса для возможности позитивной социализации.

2. Адаптация в рамках предложенной модели методики диагностики способности к прогнозированию как ресурса позитивной социализации дошкольников с РАС.

3. Создание мультимедийного контента диагностического продукта для дошкольников с РАС «Прогностические истории».

4. Мониторинг прогностических способностей дошкольников с РАС как адаптационного ресурса для возможности позитивной социализации.

На кафедре психологии и педагогики специального образования ИПиО К(П)ФУ разрабатываются информационно-коммуникативные технологии работы с детьми с РАС по диагностике и развитию прогностических способностей. Диагностическое направление – развитие компью-

терной диагностики, компенсаторное направление – компьютерные технологии как вспомогательные устройства, коррекционное направление – применение специальных устройств, приложений в коррекционной работе, дидактическое направление - использование компьютерных технологий в качестве обучающего инструмента, коммуникативное направление – альтернативные средства коммуникации.

Психологический подход к детекции прогностических способностей дошкольников с аутизмом имеет большое практическое значение. Области применения на практике – это специальная психология и коррекционная педагогика, логопедия и весь дефектологический блок. Интенсивно идет разработка диагностического инструментария и образовательных программ по формированию навыков сотрудничества и продуктивного взаимодействия, формирования адекватного восприятия окружающего мира и развития способности планирования будущих событий.

Высказываются гипотезы, что социальные, коммуникативные и поведенческие проблемы связаны с недоразвитием модели психического, планирование будущего связано со способностью к повествованию, но эпизодическая память и прогнозирование у дошкольников с РАС развиты недостаточно, поэтому существуют трудности определения сензитивного периода развития их способности планировать будущие события.

Психолого-педагогическое (дефектологическое) сопровождение необходимо в построении системных представлений о пространстве социализации, о структуре и функциях прогностической способности детей-дошкольников с РАС и в реализации методической, экспертной и информационной поддержки деятельности организаций по работе с детьми с РАС в республике Татарстан. Проведенное наблюдение за детьми с расстройствами аутистического спектра способствует созданию мультимедийного контента диагностического продукта для дошкольников с РАС «Прогностические истории», которое послужит инструментально-методическому обеспечению психологической диагностики способности к прогнозированию как ресурса их социализации.

Исследования в области прогнозирования распространены как в России, так и за рубежом, зарубежные исследования определяют влияние планирования будущего на модель психического, российские ученые определяют прогнозирование как ресурс социализации дошкольников с РАС, у которых наибольшие трудности вызывает речевая коммуникация и социализация. Неспособность прогнозировать дальнейшие события вызывает поведенческие и эмоциональные проблемы, что объясняет необходимость разработки специальной программы по развитию способности планировать будущее с целью успешной адаптации и позитивной социализации дошкольников с РАС. Отмечено недостаточное количество информационно-коммуникативных технологий и средств в цифровой

среде для детекции и развития прогностических функций у детей дошкольного возраста с аутистическим расстройством.

### *Литература*

1. Аутизм: что делать?: Учебно-методическое пособие // составители Васина В.В., Минуллина А.Ф.– Казань: Издательство "Формула успеха", 2022. – 49 с.
2. Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В. Диагностика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей [Электронный ресурс]. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2020. – 78 с. – Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – Режим доступа: [http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/160081/Posobie\\_Akhmetzyanova\\_A.I.\\_Artemeva.pdf](http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/160081/Posobie_Akhmetzyanova_A.I._Artemeva.pdf). – Загл. С титул. Экрана РИНЦ <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44721784>.
3. Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В., Курбанова А.Т., Нигматуллина И.А., Твардовская А.А. Прогностическая компетентность младшего школьника при дефицитарном развитии (Монография). Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2018. – 160 с.
4. Ахметзянова А.И. Расстройства аутистического спектра: современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / А.И. Ахметзянова, В.Ю. Дадакина, И.В. Кротова и др. – Электрон. сетевые данные (1 файл: 10,29 Мб). – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 911 с. – Систем требования: Adobe Acrobat Reader. – Режим доступа: [https://kpfu.ru/portal/docs/F1045124469/132\\_2\\_.Dadakina\\_.25.02.2020](https://kpfu.ru/portal/docs/F1045124469/132_2_.Dadakina_.25.02.2020).
5. Комарова С.Н., Нигматуллина И.А. Технологии альтернативной коммуникации при коррекции нарушений речи у детей с расстройствами аутистического спектра // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2022. – Т. 164, кн. 1–2. – С. 41–54
6. Мухамедшина Ю.О., Файзуллина Р.А., Нигматуллина И.А., Рутланд К.С., Васина В.В. Осведомленность медицинских работников о медицинском ведении детей с РАС: перекрестное исследование в России. Редакция Proautism.info <https://proautism.info/osvedomlennost-meditsinskih-rabotnikov-o-meditsinskom-vedenii-detej-s-ras-perekrestnoe-issledovanie-v-rossii/>
7. Нигматуллина И.А. Расстройства аутистического спектра: прикладной анализ поведения в работе с детьми и их родителями [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / И.А. Нигматуллина, О.А. Иванова, А.Ю. Сазонова, И.В. Диярова. – Электрон. текстовые данные (1 файл: 383 КБ). – Казань: Изд-во Казанского университета, 2022. – 107с. – Систем требования: Adobe Acrobat Reader. [https://kpfu.ru/staff\\_files/F\\_2029299456/Uchebno\\_metodicheskoe\\_posobie\\_27.04.\\_2\\_1\\_.pdf](https://kpfu.ru/staff_files/F_2029299456/Uchebno_metodicheskoe_posobie_27.04._2_1_.pdf)
8. Шакирова А.Р., Артемьева Т.В. Развитие эмоционального компонента прогнозирования у детей дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями // Психология психических состояний: сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов (Казань, 24–25 февраля 2022 г.) / сост. А.В. Климанова; под общ. ред. М.Г. Юсупова, А.В. Чернова. – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – Вып. 16. – С.383-387.
9. Veronika V Vasina Facilitation of the Dynamics of Social Interaction Skills Development in Preschool Children with Autism Spectrum Disorder (Фасилитация динамики развития навыков социального взаимодействия у дошкольников с расстройством аутистического спектра). - International Journal of Social Sciences Perspectives. ISSN 2577-7750, Vol.11, No. 1, pp. 23-27, 2022.

10. Y.O. Mukhamedshina, R.A. Fayzullina, I.A. Nigmatullina, C.S. Rutland & V.V. Vasina Health care providers' awareness on medical management of children with autism spectrum disorder: cross-sectional study in Russia (Осведомленность медицинских работников о медицинском ведении детей с расстройствами аутистического спектра: кросс-секционное исследование в России). BMC Medical Education volume 22, Article number: 29 (2022) Published: 10 January 2022.

## **Исследование понятия мультисенсорной медиации в трудах отечественных и зарубежных ученых**

*Дементьева Е.А., студентка 2 курса магистратуры, eminaeva1993@mail.ru*  
*Научный руководитель: Козловская Г.Ю., доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** в статье рассмотрено понятие мультисенсорной медиации в трудах отечественных и зарубежных ученых, мультисенсорная медиация описана как коммуникационная техника демократического способа передачи знания при одновременном включении в работу разных органов чувств.

**Ключевые слова:** медиация, мультисенсорность, мультисенсорная медиация, лица с инвалидностью и ОВЗ.

## **The study of the concept of multisensory mediation in the works of domestic and foreign scientists**

*Dementieva E.A., the 2nd year master's student, eminaeva1993@mail.ru*  
*Scientific supervisor: Kozlovskaya G.Yu., associate Professor of the Department of defectology, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** the article discusses the concept of multisensory mediation in the works of domestic and foreign scientists, multisensory mediation is described as a communication technique of a democratic way of transmitting knowledge while simultaneously involving different sensory organs.

**Key words:** mediation, multisensory, multisensory mediation, people with disabilities and physically handicapped.

Новшеством в российских и зарубежных музейных практиках становятся экскурсии в технике мультисенсорной медиации. Еще более актуальным выглядит этот метод при создании экскурсионных программ для лиц с инвалидностью и сенсорными нарушениями, так как именно мультисенсорность является отправной точкой для развития лиц с данными особенностями развития. Музей призван не только обеспечить доступ к культурному наследию, обучать и образовывать, создавая возможности реализации творческих инициатив для его посетителей, но и учитывать индивидуальный подход к лицам с ОВЗ [1].



Главный приоритет экскурсии в технике мультисенсорной медиации – это метаморфоз каждого посетителя из «потребителя услуги» в инициатора развития культурного пространства, вне зависимости от уровня его здоровья и возможностей. В настоящее время все чаще мы употребляем термин «доступная среда». Именно мультисенсорная медиация в музеях является той доступной средой познания для людей с ограниченными возможностями здоровья.

Медиация – это способ передачи информации не сверху-вниз, а на равных, это демократическая техника коммуникации, которая распространена в работе музеев, как в России, так и за рубежом [3]. Это концептуально новый тип обучения посредством музейного знания, который применим для большинства граждан страны.

Второй основной термин необходимый для дальнейшего понимания актуальности данной темы – мультисенсорность, одновременное включение в работу разных органов чувств, для ощущения полноты восприятия образов. Таким образом, помимо сохранного зрения и слуха будут задействованы и другие ощущения: вкусовые, проприоцептивные, обонятельные, тактильные и др. Следовательно, у лиц с сенсорными нарушениями будут задействованы сохраненные органы чувств и основной упор будет сделан на компенсаторные механизмы. Например, при тотальной слепоте мультисенсорная медиация будет направлена на подключение в работу тактильной чувствительности, обоняния, вкуса, а также звука [2].

Таким образом, мультисенсорная медиация представляет собой коммуникационную технику демократического способа передачи знания при одновременном включении в работу разных органов чувств.

Именно начало XX века можно считать отправной точкой в изучении понятия мультисенсорности и ее значимости. Проблема мультисенсорности привлекла внимание таких зарубежных ученых, как Георг Зиммель, Роберт Парк и Эрнест Берджесс, историков: Норберт Элиас и Люсьен Февр, философов и ученых Мориса Мерло-Понти, Дэвида Хоуса, Франсуа Лаплантина.

Об изменяющиеся роли обоняния, зрения и слуха еще в 1912 году говорил Зиммель в «Очерке социологии чувств», а впоследствии эту тему развили в своих трудах Р. Парк и Э. Берджесс. В 1939 году Н. Элиас, описавший принцип «интериоризации эмоций» в своей работе «О процессе цивилизации: социогенетические и психогенетические исследования», выявил, что нормы этикета от средневековья к современности сопровождались усилением контроля за прикосновениями и тактильностью. В 1942 году его работа была дополнена Люсьеном Февром, который предложил изучить, как менялись «сенсорные основы мышления» с течением времени. Позже это было рассмотрено с точки зрения философии М. Мерло-Понти, он писал в работе «Феноменология восприятия» о «изначальном единстве» чувств, вовлеченных в акт восприятия [3].

В работах о мультисенсорности Франсуа Лаплантина сочетается несколько подходов при изучении данной проблемы. В основе его методологии лежит киноведение и этнография, что позволяет ученому описать телесность не только как общий феномен, но рассмотреть его на примере определенного сообщества (Японии). Работы Ф. Лаплантина находятся на гребне волны, захлестнувшей гуманитарные и социальные науки за последние два десятилетия. Эту волну называют «сенсорным поворотом» или «сенсорной революцией».

По мнению Дэвида Хоуса, 1993 год стал решающим в области изучения мультисенсорности, так как в этот период вышли книги Классен, в которых рассматриваются механизмы восприятия. Объектом изучения выступают механизмы восприятия, характерные для сознания и тела человека. Первым революционным шагом сенсорной революции, как отмечает Д. Хоус, является анализ чувств и размышление о «средствах восприятия» [3].

Исторически значимой работой на тему мультисенсорной медиации, как способа включения разнообразия чувств в процесс познания, является сборник Нины Левент и Алваро Паскуаль Леоне «Мультисенсорный музей», изданный в 2014 году, в котором представлены различные модели программ работы по дизайну и навигации музеев Великобритании и США [4].

В 2015 году в Великобритании на выставке «Тейт Сенсориум» в галерее Тент был реализован выставочный проект, посвященный мультисенсорному восприятию. На данной выставке были представлены произведения таких художников, как Фрэнсис Бэкон, Дэвид Бомберг, Джон Лэтэм и Ричард Гамильтон. Демонстрация каждого произведения сопровождалась такими чувственными элементами, которые каждый посетитель мог осязать, обонять, слушать. Например, работа Френсиса Бэкона «Фигура в пейзаже» сопровождалась звукозаписью шумов природы, запахом травы, чая, земли [7].

По мнению П. Губерина и В. Пинтер мультисенсорная медиация, это такая система, которая дает возможность компенсировать и реабилитировать нарушенную функцию, средствами включения сразу нескольких анализаторов в процесс восприятия [2].

В 2016 году в ГМИИ им. А.С. Пушкина была создана программа «Доступный музей», что способствовало появлению такого понятия, как «сенсорная безопасность», необходимого для поддержки посетителей с особенностями развития. Значительный опыт работы с различными категориями посетителей дает платформу для создания таких инноваций, как мультисенсорная медиация. Программа «Доступный музей» включает в себя не только техники мультисенсорной медиации, но и классические, инновационные, авторские и традиционные техники работы с нейроотличными посетителями [6].

В ГМИИ им. А.С. Пушкина проводятся многочисленные проекты, включающие в себя техники мультисенсорной медиации. В 2017 году

была проведена выставка «Шедевры живописи и гравюры эпохи Эдо», в которой была реализована мультисенсорная медиация в рамках мастер-класса «Предметный мир эпохи Эдо». На данном мастер-классе для лиц с инвалидностью и особенностями в развитии, для полного погружения в тему выставки, предлагалось ощутить: вес предмета в руке, движение воздуха, создаваемого взмахами веера, звуковые стимулы и т.д [6].

В 2019 году в Государственном музее современного искусства PERMM был реализован проект для посетителей с инвалидностью «Инклюзивная интервенция». Программа проекта мультисенсорной медиации музея включала в себя несколько блоков. Первый блок был направлен на знакомство с современным искусством, при одновременном включении в работу кинестетических, зрительных и аудиальных органов восприятия. Второй блок включал в себя интенсив по проектированию и созданию арт-проектов. Третий блок был направлен на активность людей с инвалидностью, выступающих в качестве арт-медиаторов экскурсии для нормотипичных посетителей. Также, в данном музее был реализован проект «Наслаждаемся искусством вместе с людьми с инвалидностью». В этом проекте участвовали как незрячие, так и зрячие посетители. Сначала зрячие люди рассказывали, что видели перед собой, затем незрячие ощупывали макет и делились своими эмоциями и впечатлениями [3].

В настоящее время в российской и зарубежной музейной практике широко используется мультисенсорная медиация. Именно мультисенсорная медиация является залогом всестороннего и полноценного восприятия искусства и развития людей с ограниченными возможностями здоровья.

### *Литература*

1. Балаш А.Н. Музей как «Другое пространство» культуры / Музей – Памятник – Наследие. – М., 2018. С. 12–22.
2. Воробьева В.Д. Медиация как способ музейной коммуникации: мировой опыт и становление в России / Социально-гуманитарные знания: взгляд молодых исследователей. – М., 2019. С. 23–29.
3. Григорьева М.И., Лившиц Е.В., Фирсова А.В. Арт-медиация: инновационный подход к расширению инклюзивного социокультурного пространства / Традиции и новации в психологии и социальной работе. – Изд-во Карачаево-Черкесского гос. ун-та им. У.Д. Алиева, 2020. С. 73–79.
4. Левент Н., Паскуаль-Леоне А. Мультисенсорный музей: междисциплинарный взгляд на осязание, звук, запах, память и пространство. – М.: Музей современного искусства «Гараж», 2022. – 394 с.
5. Харитоновна Н.В. Пономарева Д.Г. Современный музей как форма досуга и туристский аттрактант / География и туризм. – Пермь, 2017. С. 63–71.
6. ГМИИ им. А.С. Пушкина представляет первую в России карту сенсорной безопасности музейного пространства [Электронный ресурс] // Государственный музей изобразительных искусств. 25 июня 2018. URL: [https:// pushkinmuseum.art/news/archive/2018/6/25/index.php?lang=ru](https://pushkinmuseum.art/news/archive/2018/6/25/index.php?lang=ru)

7. K Prize 2015: Tate Sensorium: 26 August – 4 October 2015 [Web resource] // Tate Britain. URL: <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-britain/ik-prize-2015-tate-sensorium>

## **Инклюзивность в мире цифровых технологий**

*Джамбаева З.У., студентка 3 курса бакалавриата,  
dzhambayeva\_zulida\_013@mail.ru*

*Научный руководитель: Калабекова С.В., к.ф.н., доцент кафедры  
Гуманитарных дисциплин, СКГА г. Черкесск*

**Аннотация:** В статье рассмотрена динамика развития компьютерных технологий и совершенствование технических возможностей человечества для облегчения жизни и социализации людей с ОВЗ и инвалидностью.

**Ключевые слова:** Инклюзивность, комфортная среда, лица с ОВЗ, инвалидность, протезирование, адаптация.

## **Inclusivity in the digital world**

*Dzhambayeva Z.U., 3rd year undergraduate student  
dzhambayeva\_zulida\_013@mail.ru*

*Scientific supervisor: S.V. Kalabekova, Associate Professor  
of the Department of Humanities, SKGA Cherkessk*

**Abstract:** The article examines the dynamics of the development of computer technologies and the improvement of the technical capabilities of mankind to facilitate the life and socialization of people with disabilities and disabilities.

**Key words:** Inclusiveness, comfortable environment, persons with disabilities, disability, prosthetics, adaptation.

Конец двадцатого века смело можно назвать периодом, в который человечество совершило огромный прорыв, как в научном плане, так и этическом. В то время, не в последнюю очередь благодаря открытиям в медицине, увеличивается продолжительность человеческой жизни, что приводит к изменениям и в обществе. В частности приходит осознание неоднородности внутри общества и того, что не всем людям комфортно в условиях, которые принято считать нормальными.

Дальнейшее развитие привело к тому, что сейчас в мире процветают идеи терпимости и равенства, важной частью которых можно назвать инклюзивность.

Термин на данный момент достаточно популярен и подразумевает за собой включение кого-либо (те или иные социальные группы) в активную общественную жизнь. Ну, если быть точнее, в повседневности понятие инклюзии применяется чаще по отношению к лицам с ограниченны-

ми возможностями здоровья (далее ОВЗ) и инвалидностью, а проявляется она в изменении общественного мнения касательно данной группы людей, что не менее важно и актуально даже сейчас, а также адаптации общественных мест и под их нужды в том числе. Примерами таких адаптаций могут послужить: тактильное покрытие на улицах и в помещениях, светофоры для слепых, столь распространенные пандусы, обсуждение которых вполне себе заслуживает отдельного разбора, и тому подобное, список на самом деле достаточно обширный.

Интеграция маломобильных групп населения в общественную жизнь и создание для них комфортной среды непосредственно развивается с 1970-х годов XX века, именно этим периодом датируются первые попытки в процессе «нормализации», а с тем и разработка первых нормативных актов, направленных на защиту прав и свобод лиц с ОВЗ и инвалидностью.[1]

Прошло более пятидесяти лет и общество во многом изменилось, и сейчас попытки создания комфортной среды для лиц с нарушениями здоровья можно наблюдать повсеместно. Инклюзия проникла всюду, включая, к примеру, и такие сферы как образование, наука, искусство и прочие.

Разумеется, в век развития компьютерных технологий и совершенствования технических возможностей человечества столь распространенное социальное явление не могло пройти мимо и данной сферы, предоставляя устройства и функции для того пласта населения, который и составляют люди с ОВЗ и инвалидностью.

Примеров подобной интеграции на самом деле огромное множество, но первыми на ум среднестатистического обывателя, скорее всего, придут протезы.

Протезирование – достаточно древнее явление, известное еще с эпохи правления фараонов, если не древнее, и при этом, казалось бы, оно достаточно примитивно, однако речь пойдет не о косметических протезах, рассчитанных лишь на сокрытие факта отсутствия конечности и лишенных какого бы то ни было функционального применения, а об их более совершенных и развитых аналогах в лице бионических.

Тут был бы не лишним комментарий о фантастический произведениях недалекого, где авторы рассматривали идею полной замены частей тела на роботизированные без частичной или полной потери работоспособности. Казалось бы, фантазия, однако ее воплотили в жизни и активно эксплуатируют. Замена потерянных конечностей на многофункциональные протезы является достаточно дорогой, однако отрицать ее полезность и важность нет смысла.

Заглядывая же под корпус, можно найти достаточно сложное устройство, фиксирующее сокращение определенных мышц и реагирующее на них, а вместе с тем синхронизируемое с ПК или мобильным телефоном ради настройки или усовершенствования каких либо движений.

Как они работают? В культиприемной гильзе расположены электроды, занимающиеся считыванием электрического потенциала на мышцах оставшейся части руки. Принятая информация передается в микропроцессор, что в свою очередь преобразовывает их в двигательные команды: сжатие и разжатие кулака или выполнение каких-либо действий или же жестов. Чаще субъект, напрягая мышцу, активизирует хватательное действие и, наоборот, при ее расслаблении случается разжатие, однако пользователь в состоянии самостоятельно настроить движения, выполняемые протезом. Некоторые модели, как говорилось выше, возможно подключить и к другим устройствам, где в приложении и выполняется настройка при использовании 3d модели протеза. Отмечу также, что данный алгоритм касается непосредственно протезов рук.[5]

Другим примером устройств для лиц с ОВЗ может выступить тактильный дисплей Байля, который не столь популярен в широких кругах, однако также выполняет крайне важную функцию в процессе инклюзии.

С понятием шифра Байля, пожалуй, знакомы все и рассматриваемый дисплей работает основываясь на нем. Данное устройство синхронизируется с ПК или смартфоном, позволяя «читать пальцами» участок монитора, находящийся в, так называемом, поле зрения устройства. Он обладает куда более узким функционалом, но верно служит для незрячих пользователей, позволяя им заниматься чтением, написанием и редакцией любых текстов, а также работой с математическими формулами и т.п. [3][4]

Кроме того крайне распространённой практикой является и адаптация многих веб-сайтов для слабовидящих пользователей и создание отдельных режимов просмотра для них.

Не менее интересным устройством можно назвать и адаптивных игровой контроллер Xbox, разработанный компанией Microsoft, в первую очередь для лиц с низкой физической координацией. Устройство возможно подключить к достаточно большому количеству других, что может показаться неудобным для некоторых игроков, однако для других оно будет комфортным за счет возможности индивидуальной для каждой настройки, что в свою очередь помогает избежать многих неудобств во время игрового процесса. [2]

Повторю, сказанное выше: подобных гаджетов существует огромное множество и они развиваются наравне с другими, пусть и обходятся гораздо дороже, что в целом играет с ними злую шутку.

Адаптация маломобильного пласта населения к активной общественной деятельности крайне важно и заслуживает большего внимания, как со стороны общества, так и со стороны государства, поскольку у нас все еще существуют огромные проблемы в этом плане. Люди с ОВЗ и инвалидностью все еще лишены возможности нормально существовать в обществе, где забота об их комфорте уходит на задний план просто из-за

того, что развитие отраслей, предназначенных для создания комфортной среды, стоит слишком дорого и далеко не каждый готов в это вложиться.

Также все еще актуальна проблема не лучшего отношения к людям с ограниченными возможностями, что также препятствует их интеграции. Однако создание комфортной среды требует улучшений в вопросе социализации, но этот критерий невыполним, поскольку для этого необходимо создание комфортных условий с соответствующими изменениями в окружении и приобретением необходимых технических средств и не только.

Так что же выходит, инклюзия – не более чем мечта об утопическом обществе? Само собой ответ отрицательный. Да, процесс трудоемкий и долгий и, да, на его пути стоит огромное множество препятствий, но это не лишает его права на жизнь. Приведенные выше, примеры доказывают его действенность, ведь люди, лишаясь рук или ног, а порой и вовсе рождаясь без них, способны вести нормальную жизнь, не ограничивающуюся домом, они могут работать, заниматься спортом и тому подобное. Человек, лишившийся зрения также может пользоваться электронными устройствами и работать с ними, пусть и в непривычном формате.

Мир и общество, в самом деле, меняются, развиваются и идут вперед очень стремительными шагами и то, что еще полвека назад могло считаться трагедией для человека, оторвавшей его от нормальной жизни, сегодня вполне себе может стать новой главой его истории, пусть и оставившей след, но не уничтожившей.

### *Литература*

1. Скрипкин, П.Б. Существующие проблемы доступной среды маломобильных групп населения в России и странах мира и мероприятия по их устранению / П. Б. Скрипкин, р. С. Шаманов, н. А. Михеева. – текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 20 (79). – с. 217-220. – url: <https://moluch.ru/archive/79/14115/> (дата обращения: 08.11.2022).

2. The new Xbox adaptive controller will make gaming accessible to people with a broad range of disabilities. – <https://news.microsoft.com/stories/xbox-adaptive-controller/> (дата обращения: 08.11.2022).

3. Брайлевский дисплей – <https://www.elecgeste.ru/product/bd-40-001> (дата обращения: 08.11.2022).

4. Дисплей брайля: особенности и преимущества – [https://www.smartaids.ru/articles/poterya\\_zreniya/displey\\_braylya\\_osobennosti\\_i\\_preimushchestva/](https://www.smartaids.ru/articles/poterya_zreniya/displey_braylya_osobennosti_i_preimushchestva/) (дата обращения: 08.11.2022).

5. Как в России и за рубежом делают современные протезы – <https://hightech.fm/2020/10/21/leg-technology-prostheses> (дата обращения: 08.11.2022).

## **Взаимосвязь социальных сетей и ощущения счастья у человека на примере соцсети INSTAGRAM\***

*Иванова Г. Ю., магистрант 3-го года обучения направления «Психология»  
psihology.ivanova@gmail.com*

*Научный руководитель: Караваяева Л. П., факультет социальной психологии  
Гуманитарного университета, г. Екатеринбург*

**Аннотация:** В тезисах автор рассматривает актуальный вопрос взаимосвязи самоощущения счастья и степени присутствия индивида и его восприятия предлагаемого контента в социальной сети на примере популярной социальной платформы Instagram\*.

**Ключевые слова:** социальные сети, Instagram\*, медиа-поле, блогер, личность, образ-я, потребности, счастье, успех, отношение к жизни, самоощущение, архетип.

## **Interrelatoin of social networks and human feeling of happiness on the example of the INSTAGRAM social network**

*Ivanova G. Yu., Master student of the 3rd year of study in the direction "Psychology  
e-mail: psihology.ivanova@gmail.com*

*Supervisor: Karavaeva Lyudmila P., Faculty of Social Psychology Humanities  
University, Yekaterinburg*

**Annotation:** In the theses, the author considers the topical issue of the relationship between the self-feeling of happiness and the degree of presence of the individual and his perception of the proposed content in the social network on the example of the popular social platform Instagram\*.

**Key words:** social networks, Instagram\*, media field, blogger, self-image, needs, happiness, success, attitude to life, self-determination, self-awareness, archetype.

Еще в 2020 году американская социальная сеть Instagram\* входила в 10-ку самых популярных медиаплатформ у российских Интернет-пользователей. Аудитория популярного сервиса, созданного для обмена фотографиями и короткими видео и запущенного в 2010 году, составляла на территории России почти 60 млн человек.

Период мировой пандемии коронавируса COVID-19 и последовавший в 2020-2021 гг. карантин проиллюстрировали: потребление Интернета в сфере «знакомства, социальные сети» выросло среди россиян больше, чем на 70% [18, с. 59].

Исследователи утверждали: возросший уровень присутствия в данной соцсети – следствие коронавирусного обострения потребностей индивида в безопасности, признании, самоактуализации, принадлежности группе, эстетическом удовлетворении и т.д. [19, с. 177].

Общение в социальном пространстве дало пользователям своеобразную замену живой коммуникации и наладило социальное взаимодей-



стве. Каждый мог найти в соцсети того, кто поддержит его интересы, стремление к познанию, обучению, творческой самореализации. Любой пользователь Сети, имеющий аккаунт в Instagram\*, смог получить отклик и поддержку [13, с. 37].

Вместе с тем, социальная сеть Instagram\* задала определенные правила «игры», стала т.н. карманным социумом и стимулировала определенные правила онлайн-поведения.

Соцсеть «спровоцировала» выборочную самопрезентацию и, как следствие, тревогу от сравнения себя с другими (пользователями, в т.ч. популярными блогерами). Самопрезентация в Instagram\* породила чувство стыда и страха быть таким, какой ты есть. «Образ-я» индивида встретился с необходимостью презентовать себя инаковым – и пост-фактум ощущать изолированность, одиночество и отчужденность от «реального-я» [13, с. 49].

Строгие ограничения повседневной самореализации в режиме оффлайн возбудили в пользователях жажду самореализации хотя бы в виртуальном поле. В 2020-м трафик на одного пользователя сети Instagram\* увеличился на 13%. Что же приманивало людей, тоскующих по «живой жизни» вне карантина?

Согласно аналитическим данным сервиса Adinblog.ru, Instagram\*-аккаунтами пользовались 25% мужчин и почти 75% женщин (в основном, в возрасте ранней зрелости). Основными рубриками, которые обслуживали наибольший интерес индивидов, стали хобби, развлечения, покупки и мода. Наибольший спрос был отмечен к бьюти-блогам, блогам на тему косметологии, эстетической хирургии и ЗОЖ, а также лайфстайл-области [3, с. 117].

Согласно научным изысканиям, мир в жанре «лайфстайл» выглядит ярким, броским и манит в себя пользователя, словно обещая роскошную жизнь с красивыми моделями, стильными вечеринками, досугом в модных и впечатляющих местах. Участники сюжетов в жанре «лайфстайл» транслируют радость, восторг, купаются в удовольствии и буквально светятся от перманентного счастья. Подписчики буквально ощущают принадлежность к миру гламура, избранность, статусность, уникальность [11, с. 95].

Исследователи отмечают: блоги селебрити – помимо демонстрации роскошного образа жизни – содержат много контента рекламного характера.

Из лингвистического и контент-анализа популярных блогеров-женщин с количеством подписчиков больше 1 млн. ясно: публикации с иллюстрациями преследуют цель продажи тех или иных товаров и услуг, а, значит, содержат в себе элемент воздействия/ манипуляции сознанием пользователя.

Подписчику (по факту, далекому от транслируемого мира шоу-бизнеса, светской хроники и гламура индивиду) предлагают приправленное фоторедакторами «лекарство» от его повседневной жизни с ее обыденностью и бытовыми заботами без прикрас.

Контент публикаций в полной мере отвечает запросам общества потребления, существующего в эпоху постиндустриального общества и постмодернизма. Это демонстрация атрибутов красивой жизни: премиальных автомобилей, эксклюзивных напитков, дизайнерских нарядов, частных локаций и т.д., а также демонстрация эстетически совершенного тела и социально одобряемых ролей [3, с. 117]. Instagram\* в данном случае служит максимально подходящей площадкой для демонстрации критериев успеха и счастья в современном мире.

В частности, аналитика аккаунта популярной модели и бывшей супруги рэпера Канье Уэста Ким Кардашьян (официальный Instagram\*-аккаунт @Kimkardashian) показала: ядро концепта «success» (успех) определяют именно названия товара или услуг [мамонова]. Это фиксируется либо хэштегом (знак «#»), облегчающий поиск аналогичной информации в соцсети, либо гиперссылкой (знак «@»), который ведет на бизнес-аккаунт указанного пользователя/бренда, зарегистрированного в данной соцсети).

Таким образом, реальный заработок профессиональных блогеров зависит от количества фолловеров (англ. «Follow» – следовать), их активности в виде комментариев под публикациями и «лайков». И для эмоционального воздействия на сознание потребителя авторы используют целую палитру приемов [12, с. 555].

Максимальное воздействие на зрителя дает особый дизайн, соответствующий концепции блога, яркие провокационные картинки, а также эмоционально-окрашенные высказывания и истории в постах или видео. Блогерам важно, чтобы подписчик, потребляя предложенный контент, испытывал определенные, стимулирующие к продаже чувства.

Исследования компании ResearchMe в 2020 году подтвердили: при просмотре инстаграм-ленты больше 35% пользователей испытывало радость, вдохновение и удовольствие в каждом варианте эмоции соответственно. Instagram\*, согласно тому же онлайн-опросу, повлиял на самооценку, карьеру и самореализацию фолловеров [11, с. 97].

Популярная онлайн-платформа так прочно вошла в отечественную массовую культуру последних лет, что транслирует молодому поколению ранее не проявленные ценности: стремление к красоте, успеху, достатку [10, с. 703].

Однако стоит отметить: использование данных категорий в поп-культуре не ново. Вечная молодость и красота, как и поиск-обретение счастья, эстетически и философски восходят к древним мифам. Они закономерно могут рассматриваться как общекультурная мифологема, активно эксплуатируемая в социальных сетях и, в частности – на Instagram\*-платформе [7, с. 263].

Анализ профилей певицы Бейонсе, актрисы Селены Гомес, модели Арианы Гранде и Кендалл Дженнер и др. звезд с количеством фолловеров от

100 млн. показали интересные тенденции., Во-первых, в цепочку коммерции включен идеал женской красоты, который и «обслуживает» премиальные бренды с презентацией предметов роскоши. Во-вторых, визуально-текстовое «поведение» звезд демонстрирует подписчикам отыгрывание социальных ролей, обусловленных современными тенденциями, включая снижение интереса к роли «женщины-матери» и «женщины-хозяйки» [5, с 16].

При этом свежие изыскания демонстрируют: представления пользователей о самооценке инстаграм-блогеров, связанной с характером постов и фотографий, отличается от реального уровня самооценки блогеров. А степень удовлетворенности жизнью у инстаграм-блогеров отличается от представления публики о ней [14, с. 135].

Исходя из вышеизложенных наблюдений, планомерно заявить: между использованием социального ресурса и общим самоощущением пользователя информационными ресурсами данной соцсети существует динамическая и двусторонняя связь.

Учитывая, что большинство пользователей Instagram\* стремятся реализовать в рамках данной платформы свои потребности, можно предположить: соцсети дают подписчикам глубинное и многомерное переживание. Какое?

Бесспорно, все те категории чувственного восприятия, которые блогеры эксплуатируют и «поставляют» пользователям в виде эмоционально заряженных текстов, фото и видео, являют собой единую концептуальную доминанту – «счастье».

Феномен «счастья» как в теоретическом, так и практическом осмыслении – во всей многогранности его определений и на протяжении временной парадигмы в свете различных наук – до сих пор остается не разгаданным. Над его исчерпывающим объяснением и в XXI веке продолжают биться философы, лингвисты, социологи, психологи и многие другие специалисты гуманистической сферы [1, с. 72].

Столь непростую и объемную категорию еще в античности пытались развернуть Демокрид, Аристотель, Платон, Фома Аквинский, утверждавшие связь счастья с умением наслаждаться благами жизни и принципами нравственности.

В начале XX века психологи-гуманисты в лице Маслоу, Роджерса, Франкла говорили о «счастье» как категории человеческой самореализации в определенных условиях жизни. Позже Селигман, Канеман, Аргайл и др. под «счастьем» определяют то, как индивид воспринимает определенные факторы среды. Другие исследователи отметят уже аффективно-когнитивную природу его переживания. [2, с. 150].

В обобщенном виде, счастье – это позитивный эмоциональный настрой, жизнерадостность, позитивная самооценка, а также субъективное психологическое переживание благодати [4, с. 230].

На основе анализа работ К.Г.Юнга и Дионисия Ареопагита исследователи предложили рассматривать категорию «счастья» и вовсе как социокультурный архетип. По мнению ученых, он обусловлен духовными ценностями той или иной культуры, представлениями этноса о добре, зле, отношениях в группе и между группами и проч., формирующие мироощущение индивида «здесь и сейчас» [1, с. 55].

Более того, в контексте условий для удовлетворенностью человеком собственной жизни понятие «счастье» может как совпадать с понятиями «радость», «удовольствие», «успех», и так и различаться [15, с. 74].

У мужчин в возрасте средней взрослости соотношение феномена «счастье» с понятиями «карьера», «достаток», «здоровье», «красота» выше, чем с понятиями «власть» и «беззаботная жизнь». Подобный тренд эксперты списывают на возрастную переоценку ценностей и общее влияние гендерно-возрастной группы. Для женщин образ счастья традиционно сближается с понятиями семьи, молодости, красоты [17, с. 137].

Любопытны другие данные: транслируя атрибуты успешной и самодовольной жизни в виртуальном пространстве, блогеры в большинстве своем дают подписчикам лишь иллюзию переживания счастья. Глубина удовлетворенности или неудовлетворенности «пустышкой» от селебрити зависит лишь от того, насколько адресат испытывает счастье в реальности [8, с. 354].

Опираясь на приведенные выше наблюдения, мы можем установить: социальная сеть Instagram\* действительно влияет на самоощущение пользователя, повышая или понижая его переживание себя счастливым в зависимости от первоначального уровня удовлетворенности собственной жизнью [9, с. 88].

Однако сегодня с разочарованием следует признать: изучение влияния социальной сети Instagram\* на восприятие пользователем феномена «счастья» сильно затруднено актуальными геополитическими событиями и включением популярной медиа-платформы в список запрещенных на территории РФ [16].

Тем не менее, за годы присутствия в России Instagram\* обрел многомиллионную армию поклонников. Самая популярная в мире и РФ соцсеть внедрила в сознание потребителей определенные ценности и установки, а также задала определенные паттерны поведения, которые фолловеры продолжают воспроизводить на площадках, и сегодня доступных в русскоязычном медиаполе.

Подытоживая, отметим: большинство данных, на которые мы опирались в наших изысканиях, получены исследователями до марта 2022 года и отражают социологические и психологические тенденции в контексте «устаревшей» повестки.

На настоящий момент следует ожидать перемен и в самооощении пользователей. Внесенные в «черный список» соцсети уже потеряли 80% подписчиков. Рейтинг медиаплатформ на российской территории также перераспределился по-новому [6]. Перекалибровка интересов производителей контента, «выживших» в новых условиях, может по-новому высветить у потребителей и восприятие столь неоднозначной категории как «счастье».

Мы можем предполагать: уход Instagram\* из общедоступного пользования по-разному повлияет на пользователей данной соцсети. Исходя из актуальной картины присутствия и развития социальных сетей в России, мы видим следующие перспективы углубления заявленной нами темы. Какие?

В наших будущих изысканиях мы могли бы изучить концепт «счастье» и особенности его переживания пользователями на доступных в настоящее время онлайн-площадках (Telegram, VK, ЯRUS, Одноклассники и т.п.). Мы могли бы выделить специфику презентации данного феномена в сравнении с аналогичной на ранее ушедших платформах социального взаимодействия.

Кроме того, было бы интересно рассмотреть феномен «счастья» с обратной стороны – переживание фолловерами одиночества, депрессии, изоляции – или в контексте презентации пользователей Сети (в т.ч. блогеров) через такой малоизученный феномен как селфи (от англ. «self» – сам, себя; разновидность автопортрета, сделанного на фотоаппарат или смартфон с помощью камеры).

### *Литература*

1. Абрамова М.А. Визуальная репрезентация образа «Счастье» как способ исследования социокультурного архетипа // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 51–77.
2. Арагайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2013. – 440 с.
3. Асмус Н.Г., Кияшко А.С. Особенности самопрезентации виртуальной личности инфлюенсера в пользовательском контенте социальной сети Инстаграм // Пользовательский контент в современной коммуникации. Сборник материалов I Международной научно-практической конференции. Челябинск, 2021. С. 115–120.
4. Гилберт Д. Спотыкаясь о счастье. Серия: Альпина психология и философия. – М.: Альпина Паблишер, 2018. – 426 с.
5. Дмитриева Н.В., Дмитриева А.Д., Соколова Г.И. Психологические особенности «современного идеала женской красоты» в социальной сети Instagram\* // Ученые записки Санкт-петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2019. Т.32. №2. С. 9–21.
6. Заблокированные в России соцсети потеряли 80% трафика, заявил Шадаев [Электронный ресурс] : ПМЭФ-2022. РИА Новости, 16.06.2022 URL: <https://ria.ru/20220616/sotsseti-1795722733.html> (дата обращения: 07.07.2022).
7. Каширина М.М., Реализация мифологемы вечной молодости и красоты в социальной сети Инстаграм // Русский язык в поликультурном мире. Сборник научных статей IV Международного симпозиума. В 2 т. Симферополь, 2020. С. 260–265.

8. Кругликов А.А., Ранцевич А.С. Иллюзия счастья в современных цифровых социально ориентированных медиа сервисах // Человек в цифровой реальности: технологические риски. Материалы V Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. 2020. С. 352–355.
9. Леонтьев Д.А. Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты // Психологический журнал. 2020. Т. 41, №6. – С. 86–95.
10. Майерс Д. Социальная психология. Серия: Мастера психологии. СПб.: Питер, 2022. 800 с.
11. Мальцева А.Ю., Кривенко И.П. Экспериментальное исследование: репрезентация и конструирование образа пользователя социальных сетей на примере Instagram\* // Инновационные научные исследования. 2021. №12-3 (14). С. 91–98.
12. Мамонова Н.В. Особенности репрезентации концепта «SUCCESS» в лингво-синергетическом пространстве дискурса (на материале англоязычной социальной сети Инстаграм) // Современные научные исследования и разработки. 2018. №10 (27). С. 553–556.
13. Орестова В.Р., Ткаченко Д.П., Соколова А.А. Переживание одиночества пользователями различных социальных сетей: возрастной контекст // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2020. № 2. С. 31–53.
14. Осин Р.В., Першина К.В. Сравнительный анализ образа «я» личности инстаграм-блогера и восприятия медиаобраза инстаграм-блогеров в молодежной среде // Человеческий капитал. 2020. №5 (137). С. 132–141.
15. Пряжников Н.С., Карловская Н.Н. Образ счастья в профессиональном и жизненном самоопределении // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2022. №1 (155). С. 72–85.
16. Роскомнадзор – Об ограничении доступа к социальной сети Instagram\* [Электронный ресурс] : Новости Роскомнадзора, 11.03.2022 URL: <https://rkn.gov.ru/news/rsoc/news74180.htm> (дата обращения: 07.07.2022).
17. Руденко А.М., Симомян Л.Г., Зиброва К.В. Психосемантическое пространство образа счастья человека в гендерно-возрастном измерении // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. Серия: Психологические науки. 2020. № 2-1 (41). С. 134–137.
18. Рукомойникова В.П., Яблокова К.А. Методы эмоционального воздействия блогеров на пользователей сети Инстаграм // Вестник Международного института рынка. 2020. №S2. С. 57–66.
19. Савотина А.Д. Психология социальных сетей. Формирование виртуального социального статуса человека // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей ЛП Международной научно-практической конференции : в 2 ч. Пенза, 2022. С. 176–178.
20. Шамсетдинова А.П. Социально-этический образ счастья и проблема его идентификации // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2007. №3 (8). С. 231–235.

## **Особенности формирования феномена «Счастье» в социальной сети Instagram\* и его переживание индивидом**

*Иванова Г. Ю., 3-го года обучения, магистрант  
psihology.ivanova@gmail.com.*

*Научный руководитель: Караваяева Л.П., факультет социальной психологии  
Гуманитарного университета, г.Екатеринбург*

**Аннотация:** В тезисах автор рассматривает, как при помощи доступных инструментов соцсети Instagram\* у индивида формируется иллюзия счастья. Перспективой развития темы автор видит анализ феномена «счастье» на схожих онлайн-платформах.

**Ключевые слова:** социальные сети, Instagram\*, медиополе, блогер, пользователь, личность, образ-я, потребности, счастье, успех, отношение к жизни, удовлетворенность жизнью, самоощущение.

## **Peculiarities of the formation of the “Happiness” phenomenon in the social network Instagram\* and experience by the individual**

*Ivanova G. Y., Master student of the 3rd year of study in the direction “Psychology”  
psihology.ivanova@gmail.com.*

*Supervisor: Karavaeva Lyudmila P., Faculty of Social Psychology Humanities  
University, Yekaterinburg*

**Annotation:** In the theses, the author considers how an illusion of happiness is formed in an individual with the help of the available tools of the Instagram\* social network. The author sees the analysis of the phenomenon of “happiness” on similar online platforms as a perspective for the development of the topic.

**Key words:** social networks, Instagram\*, media field, blogger, personality, self-image, needs, happiness, success, attitude to life, life satisfaction, self-awareness.

В настоящее время живущие на территории РФ пользователи социальных сетей оказались существенно ограничены в свободе самопрезентации. Из-за геополитических событий, развернувшихся на территории соседнего государства, русскоязычная аудитория осталась без популярных соцсетей, запрещенных надзорными органами к использованию.

Интернет-пользователи лишились Facebook и Instagram\* – платформы на официальном уровне признаны экстремистскими, хотя последняя (на момент 2020 года) входила в 10-ку самых востребованных и собирала почти 60 млн человек.

Созданный в 2010 году в США сервис для обмена фотографиями и короткими видео добрался до русскоязычной аудитории в 2012 и быстро завоевал любовь среди россиян в возрасте от 18 и старше.

Всего за несколько лет Instagram\* сформировал у пользователей определенное поведение в онлайн, отношение к себе как к создателю и

как к потребителю контента, а также задал определенные категории ценностей, мировоззрения и личностных установок [5, с. 131].

Именно Instagram\* благодаря разработанным техническим возможностям обработки визуального контента стал первой платформой для публичной демонстрации успешности, достижений, причастности к «красивой жизни».

Немалую роль в формировании манеры самопрезентации сыграл феномен сэлфи (англ. selfie – «сам», «себя»). Селфи позволяет владельцу заявить себя от первого лица, создать тот образ, который он считает статусным, престижным и наиболее подходящим для аудитории аккаунта – референтной группы, с которой пользователь хочет получить контакт [17, с. 3]

Первыми использовать «автопортреты» в Instagram\* начали знаменитости. Звездные блогеры показывали не только отреетушированную версию себя, но и обстановку, в которой находятся: дорогие апартаменты, престижные рестораны, закрытые вечеринки и прочие атрибуты роскоши.

Благодаря эффекту социального подражания, влиянию моды и медиа феномен сэлфи быстро переместился в аккаунты людей, далеких от светской жизни в стиле luxury. «Себяшки» остались одним из первостепенных инструментов Instagram\* для сравнения с другими, самоутверждения и саморекламы [17, с. 5].

Популярная соцсеть позволила пользователям выкладывать во Всемирную паутину отреетушированные фотографии и хвастаться перед подписчиками идеальной жизнью. Однако на деле происходила подмена реального «образа-я» блогера (владельца аккаунта) выдуманным, виртуальным, идеальным [14, с. 435].

Потребность блогера регулярно выносить на публику фрагменты собственной (пусть и приукрашенной) жизни некоторые ученые связывали с экзистенциальным желанием индивида регулярно подтверждать собственное существование.

«Я оцифрован – значит, существую», – перефразируя Декарта, мыслит пользователь соцсети, которая требует все более новый, более уникальный, самый лучший контент.

Расхождение реальной жизни и той картинки, которую видели на онлайн-платформе, а также влияние степени социального одобрения в виде «лайков» и хвалебных комментариев (желательно со смайлами-эмоциями) напрямую воздействовали на самоощущение пользователя соцсети и его восприятие качества собственной жизни [8, с. 580].

Цифровизация собственного «я» в погоне за счастьем и в стремлении это благоденствие (через «фильтры» и прочую ретушь) продемонстрировать в виртуальной среде сделало глубинный феномен «счастья» симулякр – еще одной иллюзией [14, с. 440].



В виртуальной идиллии абсолютного «всесчастья» и в реальном бытии конкретных людей со всеми их особенностями и проблемами частной жизни и заключается двойственная природа медиа-платформы. Пока эстетически выверенный для публики контент от блогеров, инфлюенсеров, селебрити и других «топ-владельцев» аккаунтов-миллионников демонстрирует красивую, успешную и счастливую жизнь, по эту сторону экранов смартфонов живут потребители всех этих картинок, эмоций, впечатлений [7, с. 164].

Глобальная сеть давно сформировала в социуме новую культуру потребления, а разножанровые медиа-блоги (красота, мода, здоровье, лайфстайл и т.д.) добросовестно поставляют своим подписчикам соответствующие товары и услуги [2, с. 1327].

Сфера маркетинга также давно подменила потребность в «счастье» страхом быть неудачником и желанием обладать материальными и нематериальными благами. Бренды, торговые марки, корпорации апеллируют – зачастую устами Instagram\*-блогеров – к сиюминутному счастью «здесь и сейчас». В контексте соцсети представление о т.н. «интегральном счастье» – объективном итоге прожитого, накопленного, осознанного индивидом – будто нивелируется [1, с. 29]. Какое же тогда представление об этом концепте имеют пользователи Instagram\*?

Социологами отмечено: в России «личное счастье» коррелирует с категорией «удовлетворенность жизнью», причем первое соотносится с удовлетворенностью браком, а второе – с удовлетворенностью материальным обеспечением семьи [16, с. 570].

Аналитика портала SOCIUM показывает: российские студенты воспринимают философскую величину «счастье» через призму финансового достатка и желательного высокого [228]. А вот для представителей Осетии, относящих себя к консервативному традиционалистскому обществу, большинство счастьем маркирует наличие семьи и детей [3, с. 537].

В некоторых зарубежных странах счастье уже рассматривается не как экзистенциальная, а как практическая величина, которой индивид способен обучиться.

В Гарвардском университете преподают «Курс счастья», а в калифорнийских школах ввели предмет «Самопознание». В Кембриджском университете (Англия) действует факультет Благоденствия, где в рамках национального проекта разработан курс Счастья на основе позитивной психологии. Ученики гимназии Гейдельберга (Германия) слушают лекции о готовности к успеху, душевном благополучии и т.д. [12, с. 26].

Если учесть, что основная масса подписчиков Instagram\* – молодежь, то встает вопрос: дает ли пользователям то ощущение счастья и радости, которое транслирует с экрана, в оффлайне? Как соцсеть в целом влияет на качество их жизни?

Как средство коммуникации соцсети, безусловно, снижают социальную тревогу. Исследования последних лет показали, что именно социальные сети с преобладанием визуального контента (фото, видео, изображения) уменьшают ощущение одиночества и увеличивают ощущение счастья [13, с. 136].

Но в то же самое время виртуальная коммуникация достаточно хрупка (нет мобильной сети – нет выхода в Сеть). Это повышает риск остаться один на один с реальным собой, без «коллективного ока», а также рождает чувство отчужденности, в частности, из-за негативного влияния на самооценку [14, с. 122].

Интерес к полюсу воздействия соцсетей на психику возник в исследовательском поле давно, но единого мнения между учеными так и не сложилось.

Дж. Арнетт, М. Михинян, Э.Маццони К. Сарах и коллеги убеждены: медиа-платформы для социальной коммуникации имеют позитивное влияние и формируют социальный капитал и ощущение удовлетворенности.

Дж. Твенге, Дж. Ванг, С. Райх и их единомышленники утверждают обратное. Большое количество проводимого в соцсетях времени повышает риск угрозы благополучию пользователей молодого и среднего возраста.

Б. Миллер, А. Ким, Э. Вайнштейн и др. отмечают неоднозначность воздействия: положительное или отрицательное, оно зависит от целей использования онлайн-площадки, психологических особенностей индивида, культурного, экономического контекста и т.д.

Многие исследователи (О. Чикричи, К. Хуанг, Д. Бейкер и Дж. Алгорта и др.) сходятся в том, что соцсети могут влиять на субъективное восприятие благополучия и служить фактором развития депрессии [18, с. 150].

Ряд авторов подтвердил: между проблемным использованием соцсетей и показателем счастья существует значимая отрицательная корреляция [19, с. 391].

Контролируемый эксперимент новосибирских ученых по установке связи между пребыванием в соцсетях (в т.ч. Instagram\*) и субъективной оценкой качества жизни показал: для большинства испытуемых даже кратковременный заход в аккаунт ухудшил представление о качестве собственной жизни. Для женской аудитории это воздействие оказалось более негативным, чем для мужской [4, с. 29].

Авторы поясняют результаты эксперимента природной склонностью людей к сравнениям, причем, не в абсолютных, а в относительных категориях.

Социальная сеть, имея многомиллионные варианты «чужих жизней», показывает пользователю множество альтернативных состояний, ситуаций, выборов. Доказано: люди склонны верить в то, что другие живут лучше. «Восходящие сравнения» однозначно вызывают стресс, тревогу, чувство одиночества, подавленности и другие психо-физиологические изменения в организме, включая дофаминовое привыкание и снижение субъективной оценки в целом [18, с. 138].

Внутреннее расщепление психологических полярностей индивида («я-реальный» и «я-идеальный») также приводит к повышенной тревоге, росту депрессивных состояний, агедонии и другим, более глубинным переживаниям.

Только за последние три года термин «депрессия» в публикациях европейских киберпсихологических и медицинских изданий участился в несколько раз, что свидетельствует об интересе научного сообщества к интеграции расстройств и виртуального пространства [13, с. 136].

Ряд отечественных исследователей предположил: среди многомиллионной аудитории Instagram\* должны оказаться люди с расстройствами тревожно-депрессивного спектра, которые встречаются у 4,4% - 20% населения. Проведя обширное онлайн-анкетирование среди более чем 250 респондентов женского пола, авторы обнаружили следующие, достоверно подтвержденные, факты.

Тревожные девушки чаще «чищают» профиль от контента и склонны к дисморфофобии. Они чаще, чем депрессивные пользовательницы, выкладывают свои фото эротического характера. Девушки с депрессией проявляют меньшую активность и уровень заинтересованности в подписчиках и подписках, а также часто ощущают себя непривлекательными [6, с. 694].

Подавленное состояние, а часто и рискованное поведение владельцев аккаунтов может быть связано с высокой степенью перфекционизма, который, будто бы по умолчанию, «требуют» высокие стандарты внутри сетевого сообщества.

Философия Instagram\* действительно диктует перфекционистскую манеру самопредъявления – выставляй себя в выгодном свете и будешь принят «нами». Данная установка, помноженная на природное желание человека нравиться другим, может развить у пользователя невротический и дезадаптивный вариант перфекционизма [7, с. 155].

Стремление показать себя онлайн-публике в лучшем виде приводит к тому, что истинные страдания индивида (высокая самокритика, низкая самооценка, навязчивые самообвинения и проч.) оказываются «за кадром». Стремление сохранить истинное лицо, собственную – несовершенную – идентичность вызывает у пользователя огромное внутреннее напряжение, повышает риск аффективных расстройств [7, с. 160].

Согласно результатам анализа британской организации RoyalSociety forPublicHealth, среди всех популярных социальных медиа-платформ в губительном воздействии на психику Instagram\* оказался лидером.

В частности, именно его пользовательская специфика, а также возросшая скорость социального взаимодействия порождает у людей новое чувство. Речь о так называемом FOMO – Fearofmissingout – тревоге и страхе пропустить что-то важное, ценное, актуальное [7, с. 159].

В другом исследовании выяснилось: в Instagram\*, как и любой другой соцсети, существует определенный эталон, персона, на которую бессознательно равняются остальные пользователи. И чем разительнее отличия выбранного образа от реального, тем разрушительней он действует на самоощущение индивида [9, с. 95].

Было обнаружено: лингвистический анализ онлайн-аккаунтов позволяет определить реальные психотипы владельцев. Через изучение вербальных и невербальных средств самопрезентации ученый может составить довольно корректный портрет пользователя. Но только каким бы идеальным тот себя ни выставлял, обилие ошибок в тексте/ речи и общая функциональная неграмотность скажут о нем в разы больше [9, с. 96].

В настоящее время для продолжения активности на запрещенной платформе пользователям из России приходится использовать т.н. VPN-сервисы (англ. «virtualprivatenetwork» – виртуальная частная сеть). Это технологии, которые сохраняют защищенное и безопасное соединение между сервером и пользователем и позволяют обходить блокировку.

С весны 2022 года количество скачивания данных сервисов для подключения к заблокированному контенту выросло более чем в 20 раз [10].

Хотя надзорные органы регулярно блокируют VPN-сервисы, на законодательном уровне они в РФ не запрещены. Однако ситуация с поиском «обходных путей» существенно снижает впечатления от использования соцсетей, оставляя у русскоязычного пользователя чувство неудовлетворенности.

Особенно негодование испытывают профессиональные блогеры, для которых запрещенная платформа была местом заработка [11].

Сегодня аналогом запрещенной в России американской соцсети становится основанная россиянином Павлом Дуровым социальная платформа Вконтакте (VKontakte/ VK). Компания уже анонсировала обновления, которые в той или иной степени повторяют функционал ушедшего из РФ Instagram\*. Мессенджер Telegram, подхвативший пользователей на своей площадке, не похожей на Instagram\*, также выходит в лидеры по количеству подписчиков и скачиваний.

В дальнейших изысканиях нам видится перспективным провести сравнительный анализ феномена «счастье» и особенностей его презентации на заявленных онлайн-платформах, столь различных по функционалу, концептуальному решению и поведению пользователей.

### *Литература*

1. Андреев В.С. Практика «разумного гедонизма» – необходимое условие движения к счастью // Методология современной психологии. 2021. №13. С. 22–32.
2. Бочков П.В., Блинова Е.А. Оценка влияния рекламного контента на поведение пользователей в социальных сетях, на примере пользователей Инстаграм\* // Инновации. Наука. Образование. 2021. №46. С. 1323–1330.

3. Габараев С.Н., Туаев А.А. Счастье (социологическое понимание счастья) // Академическая публицистика. 2019. №5. С. 535–539.

4. Галажинский Э.В., Бохан Т.Г., Ульянич А.Л., Терехина О.В., Шабаловская М.В. Связь субъективного качества жизни с представлениями о счастье (ценностной обусловленностью счастья, интенсивностью мотивации счастья и ответственностью за собственное счастье) у студенческой молодежи // ScienceforEducationToday. 2019. Т. 9. №6. С. 19–38.

5. Евграфова Ю.А. Репрезентация реальности в экранных текстах сети Интернет (на примере текстов Инстаграм\*) // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека. Сборник научных статей и материалов III международной конференции. Коломна, 2020. С. 130–132.

6. Жилова Я.Н., Газарян З.Е. Тревога и депрессия в контексте социальной сети Инстаграм\* // Forcipe. 2021. Т. 4. №S1 С. 694.

7. Коновалова А.В. Перфекционизм и перфекционистская самопрезентация в социальных сетях // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. №2. С. 151–165.

8. Майерс Д. Социальная психология. Серия: Мастера психологии. СПб.: Питер, 2022. 800 с.

9. Мальцева А.Ю., Кривко И.П. Экспериментальное исследование: репрезентация и конструирование образа пользователя социальных сетей на примере Instagram\* // Инновационные научные исследования. 2021. №12-3 (14). С. 91–98.

10. Россияне начали использовать VPN-сервисы чаще на 11 тысяч процентов [Электронный ресурс] : Блоги Overclockers.ru, 27.03.2022 URL: <https://overclockers.ru/blog/Xmerc/show/64899/rossiyane-nachali-ispolzovat-vpn-servisy-chasche-na-11-tysyach-percentov>(дата обращения: 10.08.2022).

11. Россияне не хотят оставаться без Instagram\*. Популярность VPN-сервисов перед блокировкой социальной сети выросла более чем в 20 раз [Электронный ресурс] : Новости IXBT.com, 15.03.2022 URL: <https://www.ixbt.com/news/2022/03/15/instagram-vpn-20.html>(дата обращения: 10.08.2022).

12. Рябова Н.М. Счастье как жизненная компетентность: где учат счастью? // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. Т. 19. №4. С. 25–27.

13. Селиванов В.В, Майтнер Л., ГриберЮ.А. Особенности использования технологий виртуальной реальности при коррекции и лечении депрессии в клинической психологии // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. №3. С. 134–137.

14. Слюсарев В.В., Хусяинов Т.М. «Цифровой эксгибиционизм»: самоидентификация личности в условиях информационного общества // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2019. Т. 44. №3. С. 434–442.

15. Тарасевич А.С. Инстаграм\*-моделинг как форма сетевого представления себя другим в интернет-пространстве // Наукосфера. Серия: Социологические науки. 2021. №7 (1). С. 121–124.

16. Татарова Г.Г., Кученкова А.В. «Удовлетворенность жизнью» и «личное счастье» в социологическом измерении субъективного благополучия // Россия реформирующаяся. 2020. №18. С. 565–589.

17. Усатенко О.Н., Васильева Э.С. Сэлфи как модный феномен // Актуальные вопросы психологии: материалы X международной научно-практической конференции. 2016. №10. С. 1–7.

18. Шамаков А.В. Влияние социальных сетей на качество жизни молодежи. Экспериментальная проверка // Terra Economicus. Серия: Экономика и социология. 2020. №20 (4). С. 126–148.

19. Tavernier, R., Willoughby, T. Sleep problems: predictor or outcome of media use among emerging adults at university // Journal of Sleep Research. 2014. №23. P. 389–396.

### **Актуализация образовательных программ подготовки преподавателя для лиц с ограниченными возможностями в контексте цифровизации**

*Г.Ю. Козловская, Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь,  
E-mail: kozlovskay\_galya@mail.ru*

**Аннотация:** В статье представлена характеристика цифровых компетенций, необходимых для педагогов инклюзивного образования; изложены пути актуализации основных профессиональных образовательных программ в соответствии с цифровыми компетенциями; рассмотрены используемые в цифровой образовательной среде педагогические технологии.

**Ключевые слова:** цифровая трансформация, цифровая компетентность, цифровая образовательная среда, инклюзивное образование, образовательный процесс, лица с ограниченными потребностями здоровья (ОВЗ).

### **Updated educational programs for teacher training for persons with disabilities in the context of digitalization**

*G.U. Kozlovskaya, North Caucasus Federal University, Stavropol*

**Abstract:** The article presents a description of the digital competencies required for teachers of inclusive education; the ways of updating the main professional educational programs in accordance with digital competencies are outlined; the pedagogical technologies used in the digital educational environment are considered.

**Key words:** digital transformation, digital competence, digital educational environment, inclusive education, educational process, persons with disabilities.

Применение цифровых технологий в обучении и воспитании лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на сегодняшний день является одной из приоритетных задач в практике специального и инклюзивного образования. Цифровизация в образовании, как подтверждают современные исследования в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), является важным и действенным средством, расширяющим возможности воспитания и обучения лиц с ОВЗ, обеспечивая при этом для них равный доступ (вне зависимости от наличия /

отсутствия особых образовательных потребностей) к качественным образовательным услугам. В связи с появлением в образовании концепции «Универсального дизайна для обучения» (Universal Design for Learning - UDL) у преподавателей появляется возможность проявлять большую гибкость в выборе подходов, методов, средств, обучения, вариантов достижения результатов для каждого студента. Педагоги получают новые цифровые инструменты, которые могут использовать в ходе образовательного процесса для решения различных педагогических задач. В то же время использование современных технологий не только открывает новые возможности, но и обнаруживает сопряженность с необходимостью решения ряда задач, к которым, в первую очередь, относится формирование цифровой грамотности педагога.

В связи с этим, повсеместная информатизация и цифровизация, в том числе – в рамках специального и инклюзивного образования, актуализируют запросы: а) в трансформации и расширении профессиональных компетенций педагогов в русле подбора, аккумуляции и использования современных цифровых инструментов, способных адаптировать, сделать максимально доступной и комфортной предметно-пространственную образовательную среду для обучающихся с ОВЗ; б) в формировании цифровой грамотности преподавателей, под которой понимается способность безопасно и надлежащим образом управлять информационным полем, понимать и анализировать информационный кластер, оценивать и продуцировать различную информацию, обмениваться ею, а также получать доступ к ней с помощью цифровых и сетевых устройств, ресурсов и технологий с целью участия в экономической и социальной сферах жизнедеятельности.

Под ИКТ-компетенциями педагога понимается система прикладных знаний, навыков и установок, позволяющих организовать все стадии педагогической работы и улучшить качество обучения на основе возможностей, предоставляемых цифровыми технологиями. ИКТ-компетенции относятся к универсальным для всех направлений подготовки компетенциям и аккумулируют в себе различные компоненты современных информационных технологий (искусственный интеллект (ИИ), интернет вещей, облачные сервисы Web 4.0, цифровые (виртуальные) образовательные среды (ЦОС), платформы массовых открытых онлайн курсов, веб-портфолио и образовательный блокчейн). Вместе с тем, следует отметить, что новый формат деятельности обнаруживает ряд не встречавшихся ранее проблем. С целью минимизации рисков при осуществлении деятельности в рамках ЦОС и сети Интернет требуются новые компетенции (например, защита персональных данных и личного интернет-пространства, авторских прав при интернет-публикации и пр.).

Обеспечение потребности рынка труда в подготовке педагогических кадров, владеющих ключевыми компетенциями цифровой экономики,

сегодня становится одной из задач любой образовательной программы, в том числе адаптированной для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Решение этой задачи должно быть комплексным, что требует как актуализации содержания ОПОП, так и использования современных педагогических технологий, развития цифровых компетенций научно-педагогических кадров и студентов [2].

Актуализация образовательных программ в аспекте формирования цифровых компетенций заключается в пересмотре состава дисциплин/модулей учебного плана, их объема и последовательности изучения. Так, в ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (СКФУ) в ОПОП направлений подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» произошла глобальная перестройка дисциплин/модулей учебного плана, замена «старых» дисциплин/модулей/курсов на новые, ориентированных на формирование сквозных цифровых технологий и направленных на запросы инклюзивного образования, функционирующего в цифровом формате. Примером может быть включение нового профильного модуля «Введение в информационные технологии», в который вошли курсы «Информационные технологии», «Цифровая грамотность и обработка данных», «Системы искусственного интеллекта «Информационные технологии командной работы и интеллектуальной деятельности», «Искусственный интеллект в профессиональной сфере», «Управление репутацией и антикризисные коммуникации в цифровой среде», «Управление брендом в цифровой среде».

Второй подход был связан с внедрением в существующие в учебном плане универсальные, общепрофессиональные и/или профессиональные компетенции индикаторы достижения компетенций, направленных на оценку формирования цифровой компоненты, включая изучение сквозных цифровых технологий (СЦТ). В рамках данного подхода предполагалось, что к уже разработанным компетенциям дополнительно формулируются новые индикаторы достижения компетенций, направленные на освоение той или иной цифровой составляющей.

При внедрении этой модели в содержание рабочих программ дисциплин (практик) встраиваются темы/разделы, направленные на формирование той или иной сквозной технологии, а также разрабатываются оценочные материалы, направленные на диагностику уровня освоения СЦТ.

Итогом проделанной работы стало внедрение в ОПОП сквозных цифровых технологий (Большие данные; Новые производственные технологии; Технологии беспроводной связи; Технологии виртуальной и дополненной реальности; Робототехника и сенсорика; Искусственный интеллект; Геоинформационные системы и технологии; Промышленный интернет вещей; Квантовые технологии; Технологии распределенного реестра), которые осваиваются студентами с процессе изучения ранее существовавших, но обновленных содержательно и технологически дис-



циплин, таких как «Технологии инклюзивного образования», «Логопедия», «Ассистивные технологии в образовании лиц с ОВЗ», «Инклюзивная культура и коммуникация».

Другой путь – это практическое погружение в цифровую инклюзивную среду обучения, когда преподаватели проектируют обучение с использованием электронных ресурсов вуза, к которым относятся:

- ЭИОС вуза (Е-кампус, электронная система управления обучением);
- образовательные онлайн платформы (Открытое образование, Coursera, Stepik и др.);
- массовые открытые онлайн курсы (MOOC) (<https://mooc.ru/>);
- электронные библиотеки и справочные системы («Лань», «Университетская библиотека ONLINE», «IPRbooks», «Biblio-online.tu», «East View» и др.);
- программное обеспечение для осуществления видеоконференцсвязи (Big Blue Button, Zoom, Microsoft Teams, Skype др.) [3].

Сопровождение образовательной деятельности, процесса обучения под руководством преподавателя предполагает обеспечение обучающихся учебными материалами в разных форматах (печатный текст, аудиофайлы, мультимедийные презентации), которые размещаются в электронной информационно-образовательной среде образовательной организации. СКФУ в образовательном процессе активно использует платформы Ecampus и Moodle, предназначенные для размещения методических материалов по дисциплинам преподавателями, выполненных заданий самостоятельной работы обучающимися, курсовых работ/проектов и других отчетных видов работ, ведения «электронных дневников» (отметки об успеваемости и посещаемости), реализации балльно-рейтинговой системы оценивания успеваемости, коммуникации посредством чата. В рамках платформ располагается расписание учебных занятий, есть возможность получения услуг по заказу справок об обучении и пр. Для абитуриентов доступны конкурсные, пофамильные и другие списки, в разделе «Заявления» абитуриенты могут в реальном времени оценить свои шансы на успех [3].

Студент заходит с помощью пароля в свой личный кабинет и пользуется учебными материалами в удобной для него форме. Возможности платформ учитывают размещение учебно-методических материалов в разных форматах (мультимедиа презентации, видеолекции и пр.), что решает вопрос его адаптации для категории лиц с ОВЗ и инвалидностью (в частности, нарушения слуха, зрения). Важным подспорьем здесь выступает параллельное использование программ экранного доступа, в качестве перспектив – сопровождение «нечитаемых» информационных элементов тифлокомментариями. Учебные материалы размещаются в формате, удобном для восприятия обучающимися с ОВЗ с учетом требований международного стандарта

доступности веб-контента (Международный стандарт обеспечения доступности web-контента (Web Content Accessibility – WCAG) [3] .

Таким образом, следует отметить, что формирование цифровых компетенций у будущих педагогов инклюзивного образования осуществляется в процессе системной актуализации основных профессиональных образовательных программ и проектирования образовательного процесса с учетом ресурсной базы, обеспечивающей практическое освоение цифровых умений и навыков с учетом универсального дизайна в построении инклюзивной образовательной среды СКФУ, подчеркнув особенную значимость в сопровождении этого процесса актуальными, инновационными, доступными, учитывающими различные психофизиологические особенности и особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, информационными и материально-техническими ресурсами.

### *Литература*

1. Ахметова, Д.З. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения / Д.З. Ахметова, Т.С. Артюхина, М.Р. Бикбаева [и др.] // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 2. – С. 141-150.

2. Козловская, Г.Ю. Организация онлайн-тьюторинга студентов с инвалидностью в вузе / Г.Ю. Козловская // Образование и проблемы развития общества. – 2021. – № 4 (17). – С. 40-46.

3. Солдатова, Г.У. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 2 (22) – С. 50-60.

## **Особенности использования дистанционного обучения в инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья**

*Матвеева В. В., учитель начальных классов (инклюзивный класс)  
СК, Кировский район, ст.Зольская, denicova.angel10@mail.ru*

**Аннотация:** В статье рассматриваются такие понятия, как инклюзивное образование и дистанционное обучение. Особое внимание уделяется роли дистанционного обучения, перечисляются его преимущества.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзия, дистанционное обучение, депривация, информационные технологии, образовательный процесс.

## **Features of using distance learning in inclusive education of children with disabilities**

*Matveeva V. V., Master, NCFU, Stavropol, denicova.angel10@mail.ru*

**Abstract:** This article discusses such concepts as inclusive education and distance learning. Special attention is paid to the role of distance learning, its advantages are listed.

**Key words:** inclusive education, inclusion, distance learning, deprivation, information technology, educational process.

На сегодняшний день дистанционный формат обучения детей с ограниченными возможностями здоровья играет огромную роль в системе образования. С каждым годом число образовательных организаций, которые применяют дистанционное обучение, только увеличивается.

Детям с ограниченными возможностями сложно жить полноценной жизнью, поэтому для них должна быть создана адаптированная образовательная среда. Должны использоваться не только индивидуальные адаптированные учебные программы, но и информационные технологии, благодаря которым осуществляется прием и передача учебной программы в доступном формате для любого ребенка с ограниченными возможностями здоровья[1].

К сожалению, дети – инвалиды страдают от ограниченности социального общения со сверстниками и социального опыта в целом. Ребенок, который обучается на дому, невольно оказывается в изоляции от окружающего мира, происходит депривация, появляется неуверенность в себе, растерянность, замкнутость. Все этого мешает в дальнейшем даже просто выйти на улицу, потому что ребенок не готов к различным препятствиям и встречам с людьми. Коммуникативная функция начинает страдать и из-за этого появляется большой барьер между ребенком с ограниченными возможностями и внешним миром[2].

Многие родители особого ребенка считают, что если окружить его любовью и заботой, то это заменит ему отсутствие полноценного контакта с социумом, но это не так. Ребенок, оставаясь наедине с самим собой, всё больше начинает испытывать чувство одиночества и неполноценности, начинает впадать в депрессию.

Любой ребенок не зависимо от его возможностей вправе учиться и развиваться вместе со своими ровесниками. Поэтому остро стоит вопрос о внедрении в инклюзию дистанционного образования.

Технологии дистанционного обучения – это совокупность новейших информационных методов и форм развития, которые обеспечивают проведение учебного процесса на расстоянии[5].

Дистанционное обучение через глобальную сеть - это обучение, благодаря которому ребенку предоставляется учебный материал и осуществляется взаимодействие с учителем при использовании средств глобальной сети Интернет.

Отличительной особенностью данного обучения, является предоставление ребенку с ограниченными возможностями здоровья возможности самому получать требуемые знания, пользуясь развитыми информационными ресурсами, предоставляемыми современными информационными технологиями. Так же ребенок может общаться и обсуждать образовательный процесс.

Применяя эти технологии, дети с ограниченными возможностями здоровья могут не только повысить качество своего образования, но и поможет, им приобрести виртуальное общения со сверстниками, что в дальнейшем может преодолеть свое одиночество и неуверенность в себе.

Чтобы реализовать данный вид обучения, ребенку необходим компьютер и хороший выход в интернет. Самое главное в дистанционном обучении это то что у ребенка и педагога происходит взаимодействие на протяжении всего процесса обучения, так как без проблем можно повторить непонятные темы и закрепить то что уже изучили или даже повторить самостоятельно. Так же применяемые технологии делают обучение более интересным и живым[4].

Можно отметить ряд преимуществ дистанционного обучения:

1. Качество образования;
2. Интерактивное обучение;
3. Социализация с обществом;
4. Различные доступные ресурсы;
5. Временная безграничность для обучения
6. Учет индивидуальной особенности особого ребенка

Но есть и трудности в данном формате обучения, которые связаны с немаленькими затратами на техническую основу обучению, на слабую готовность методических пособий и готовности педагога и конечно же на технологическую готовность всех участников образовательного процесса[3].

Образовательная среда должна быть заключаться в усвоении учебного материала, но и включать в себя культурное, творческое и социальное развитие. Поэтому нужно выстроить систему так, чтобы она могла решать ряд задач, таких как:

1. Изучения комплекса медико-психолого-педагогических условий, для эффективного и качественного дистанционного обучения особого ребенка, которое учитывает медико-психологическое обследование и карты ИПР с рекомендациями к обучению;

2. Непрерывность в обучении психолого-педагогическое сопровождения. Проведение психодиагностики, которая позволяет определить индивидуальные особенности детей, отследить динамику их развития и составить рекомендации для родителей и педагогов при обучении;

3. Сочетание традиционных и дистанционных форма обучения, когда должна проходит дифференциация учебного материала, что можно изучить благодаря дистанционным технологиям, а что при помощи традиционных форм;

4. Интегральное выделение характеристики ребенка при использовании дистанционных технологий.

5. Осуществление и разработка социальных программ работы не только с ребенком, но и с семьей, необходимость включения родителей в

образовательный процесс, помощь в общении и в понимании личности ребенка и его включение в социум;

6. Интеграция специалистов работающих в системе данного образования с детьми ограниченными возможностями здоровья. Это должны быть обучающие курсы, мастер-классы, семинары, вебинары, повышение квалификации, стажировки...

Благодаря выше сказанному, можно сделать вывод, что дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья выступает в качестве нового образца образовательного процесса, так как ключевая ценность содержится не в учебном материале, предмете, в формах и методах обучения, а в личности ребенка, его индивидуальности, самореализации в усвоении и обучении материала. Ведь особенность психофизических, когнитивных и личностных качеств весьма индивидуальна [5].

Таким образом, дидактические свойства и функции сетевых телекоммуникаций, а также ряд преимуществ дистанционного над традиционными формами обучения подтверждают целесообразность вовлечения особых детей в обучение дистанционными технологиями с целью оказания помощи в получении ими полноценного образования и успешной социальной адаптации. Поэтому педагог, реализующий дистанционное обучение должен обладать такими качествами, как коммуникативная культура, эрудированность, психологическая компетентность, толерантность и эмпатия, чтобы ребенок являлся не пассивным потребителем знаний, а являлся активным участником образовательного процесса, приобретая опыт межличностного взаимодействия.

### *Литература*

1. Ворошнина О.Р. Клинико-психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей в условиях общего (инклюзивного и интегрированного) и специального образования [Электронный ресурс] : учебник / О. Р. Ворошнина, А. А. Наумов, Т. Э. Токаева. - Электрон, текстовые данные. - Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2015. - 204 с.

2. Гончарова В.Г. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования [Электронный ресурс] : монография / В. Г. Гончарова, В. Г. Подопригора, С. И. Гончарова. - Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2014. - 248 с.

3. Котельникова Е.Н., Варфоломеева Т.Н. Массовые открытые онлайн-курсы как инновационная тенденция в образовании // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2016/05/15043> (дата обращения: 01.06.2016).

4. Полат Е.С. Хуторской А.В. Проблемы и перспективы дистанционного образования в средней образовательной школе: Доклад [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ioso.ru/ioso/senatus/meeting280900.htm>

5. Рачковская Н.А. Инклюзивное образование как фактор социальной реабилитации учащихся с инвалидностью: учеб.-метод. пособ. - М.: ИИУ МГОУ, 2015. - 158 с

***Нормативное регулирование процесса применения  
компьютерных технологий на логопедических занятиях в  
дошкольной образовательной организации***

***Сорокина О.С., студент 5 курса бакалавриат,  
Olga.sergeevna.zhuravleva@mail.ru***

*Научный руководитель: Палиева Н.А., д-р пед. наук, профессор кафедры  
коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

***Аннотация:*** В статье рассмотрено нормативное регулирование процесса применения компьютерных технологий на логопедических занятиях в дошкольной образовательной организации.

***Ключевые слова:*** логопедические занятия, образовательные технологии нормативное регулирование, компьютерные технологии, дошкольная образовательная организация, модернизация.

***Normative regulation of the process of using computer technology in  
speech therapy classes in a preschool educational organization***

***Sorokina O. S., The 5nd year bachelor's student,  
Olga.sergeevna.zhuravleva@mail.ru***

*Scientific supervisor: N. A. Palieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

***Abstract:*** the article deals with the normative regulation of the process of application of computer technologies at speech therapy classes in a preschool educational organization.

***Key words:*** speech therapy classes, educational technology normative regulation, computer technology, preschool educational organization, modernization.

Инновационный процесс на нынешнем этапе развития общества начинается в первую очередь с системы дошкольного образования, которая считается начальной ступенью в раскрытии потенциальных возможностей ребенка. К системе дошкольного обучения и воспитания предъявляются высокие требования. Расширяются возможности использования передовых компьютерных технологий в логопедической работе с детьми дошкольного возраста. Осуществляется поиск более эффективных технологий для использования на логопедических занятиях в дошкольных образовательных организациях [4]. К ним относятся компьютерные технологии, которые сегодня являются одним из важных в коррекционно-образовательном процессе. Современные информационные технологии облегчают работу логопеда (составление отчетов и расписаний всех видов занятий в электронном виде, сокращает работу с бумажными носителями информации; позволяют обеспечивать

наглядно-дидактическое сопровождение занятий) и повышают мотивацию ребенка к логопедическим занятиям, стимулируют речевую и познавательную активность, а также повышают самооценку ребенка.

Логопед, использующий в работе компьютерные технологии, обязан заботиться о снижении до минимума отрицательного влияния компьютера на детей [1]. При разработке индивидуальных программ коррекционного курса с применением компьютерных игр необходимо учитывать максимальный предел безопасной одноразовой работы на компьютере; периодичность занятий с одним ребёнком; психологическую готовность дошкольника к работе с компьютером и другие. Кроме того, в работе с детьми дошкольного возраста необходимо опираться на нормативные документы, которые регулируют процесс безопасного процесса применения компьютерных технологий:

– Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.10.2022) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.10.2022) [11];

– «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. 1155 [2];

– «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» СанПиН 2.4.1.3049-13 от 15 мая 2013 г. N 26 [10];

– «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы» «Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы» Сан ПиН 2.2.2/2.4.1340-03 [9];

– Инструктивно-методическое письмо «О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения» Минобрнауки России от 14.03.2000 N 65/23-16 [6];

– Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» от 18 октября 2013 года [8].

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования разрабатываются примерные образовательные программы дошкольного образования, следует применять следующие требования к:

3.3. развивающей предметно-пространственной среде: Образовательное пространство должно быть оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе техническими)... (в соответствии со спецификой Программы).

3.4. кадровым условиям реализации Программы: Квалификация педагогических и учебно-вспомогательных работников должна соответствовать квалификационным характеристикам, установленным в

Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», «Должен знать: ... основы работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием; ...»; Владеть ИКТ-компетенциями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста.

Специалисту также необходимо знать гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы» Сан ПиН 2.2.2/2.4.1340-03:

4.12. В дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) рекомендуемая непрерывная продолжительность работы с ПЭВМ на развивающих игровых занятиях для детей 5 лет не должна превышать 10 мин, для детей 6 лет – 15 мин.

4.13. Игровые занятия с использованием ПЭВМ в ДОУ рекомендуется проводить не более одного в течение дня и не чаще трех раз в неделю в дни наиболее высокой работоспособности детей: во вторник, в среду и в четверг. После занятия с детьми проводят гимнастику для глаз.

4.14. Не допускается проводить занятия с ПЭВМ в ДОУ за счет времени, отведенного для сна, дневных прогулок и других оздоровительных мероприятий.

4.20. При проведении занятий детей с использованием компьютерной техники, организация и режим занятий должны соответствовать требованиям к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы. «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы».

Следует отметить, что ранее компьютерные технологии включались в структуру традиционного индивидуального логопедического занятия как дополнительные инновационные элементы. На современном этапе информационно коммуникационные технологии (ИКТ) все больше внедряются в различные сферы жизни, становятся неотъемлемой частью современной культуры, в том числе и в логопедической деятельности. Использование ИКТ (информационно-коммуникационных технологий) является одним из приоритетов образования, открывает широкие возможности в практической деятельности и органично дополняет традиционные формы работы, расширяя возможности взаимодействия с детьми [3]. Современные ИКТ являются перспективным средством обучения, повышают познавательную активность детей, делают процесс обучения современным и интересным, позволяют индивидуализировать



процесс коррекционно- развивающей работы с детьми, имеющими нарушения в развитии. Информатизация системы образования предъявляет новые требования к логопеду и его профессиональной компетентности [7]. Логопед должен не только уметь пользоваться компьютером и современным мультимедийным оборудованием, но и создавать свои образовательные ресурсы, широко использовать их в своей педагогической деятельности [5]. Процесс информатизации в учреждениях дошкольного образования обусловлен требованием современного развивающегося общества. Вытекает из Концепции Национальной программы информатизации – « информатизация образования направлена на формирование и развитие интеллектуального потенциала нации, усовершенствование форм и содержания учебного процесса, внедрение компьютерных методов обучения».

Включение в учебный процесс средств ИКТ, индивидуализация и дифференциация образования обеспечивают условия, направленные на развитие личности. Систематическое использование в практической деятельности современных образовательных технологий способствует повышению эффективности коррекционно-развивающей работы.

Однако, при использовании средств ИКТ, специалисту необходимо знать и использовать в своей работе документы, регулирующие процесс применения компьютерных технологий на логопедических занятиях с детьми дошкольного возраста. Их использование позволит обеспечить безопасность детей во время занятий с использованием современных компьютерных технологий.

### *Литература*

1. Архипович О. В. «Применение информационно- коммуникационных технологий в работе специалистов дошкольного учреждения как средство повышения качества образования детей с разными образовательными потребностями».
2. Асмолов А. Г. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования -- Стандарт развития. [Электронный ресурс]. URL: <http://tc-sfera.ru/posts/asmolov-ag-federalnyy-gosudarstvennyy-obrazovatelnyy-standart-doshkolnogo-obrazovaniya> (Датаобращения10.11.2022)
3. Беспалько В.П. Киберпедагогика - вызов XXI века // Народное образование. 2016. №7-8 (1458). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberpedagogika-vuzov-xxi-veka> (дата обращения: 13.11.2022).
4. Васильева О.В. Использование компьютерных технологий в работе педагога-психолога, учителя- логопеда и воспитателя ДОО с детьми с разными образовательными потребностями в контексте реализации принципов индивидуализации ФГОС ДО и профессионального стандарта педагога / О. В. Васильева, В. В. Гоношилова, Н. В. Руппель. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 47.1 (181.1). — С. 22-25. — URL: <https://moluch.ru/archive/181/46601/> (дата обращения: 13.11.2022).

5. Гоношилова В. В. «Индивидуализация дошкольного образования». Сборник по материалам участников ярмарки Регионального этапа международной ярмарки социально-педагогических инноваций. Гоношилова В. В. , Васильева – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 47.1 (181.1). – С. 22-25. – URL: <https://moluch.ru/archive/181/46601/> (дата обращения: 11.11.2022).
6. Письмо Минобрнауки РФ от 14.03.2000 № 65/23-16 "О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения" – URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=291225#WwCM6NTo3JLtzln31> (дата обращения: 13.11.2022).
7. Полулященко И. В. ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ Технологий в ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ будущих СПЕЦИАЛИСТОВ // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 1. – С. 63-64; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=2385> дата обращения: 10.11.2022.
8. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" - URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 10.11.2022).
9. СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 «Гигиенические требования к персональным электронно- вычислительным машинам и организации работы» - URL: <https://docs.cntd.ru/document/5200235> (дата обращения: 13.11.2022).
10. Санитарно- эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.1.3049-13 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций" (утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. N 26) - URL:<https://base.garant.ru/70414724/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 10.11.2022).
11. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.10.2022) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп. , вступ. в силу с 13.10.2022) // Собрание законодательства РФ. – 2022.

## **Применение информационных технологий в работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья**

*Феофанов В.Н., доцент, РГСУ, г. Москва, v-feofanov@yandex.ru*  
*Головина А.Н., Центр инклюзивного образования «Южный», г. Москва, alфина.golovina@mail.ru*

**Аннотация:** В статье обсуждаются положительное и негативное влияние применения информационных технологий на обучение, изучение, развитие дошкольников. Рассматривается необходимость их применения в современном образовательном процессе.

**Ключевые слова:** информационные технологии, дети дошкольного возраста, ограниченные возможности здоровья.

### **The use of information technology in working with preschoolers with disabilities**

*Feofanov V.N., associate Professor, RGSU, Moscow, v-feofanov@yandex.ru*  
*Golovina A.N., Center for Inclusive Education "Yuzhny", Moscow, alфина.golovina@mail.ru*

**Abstract:** the article discusses the positive and negative impact of the use of information technology on the education, study, and development of preschoolers. The necessity of their application in the modern educational process is considered.

**Key words:** information technology, preschool children, limited health opportunities.

Практика показывает [18], что применение информационных технологий возможно уже с младенческого возраста. На возраст от 0 до 3 лет ориентированы приложения для смартфонов, которые могут использовать родители в качестве универсального помощника в развитии своих детей. Выросло уже целое поколение, так называемых iGen, рожденное в 1995 году и позже, которое провело весь свой юный возраст за гаджетами.

В настоящее время использование цифровых технологий становится всё более актуальным и в обучении детей дошкольного возраста. Необходимость внедрения подобной практики в образовательный процесс, находит отражение в российских законодательных актах.

Специалисты по-разному относятся к внедрению и использованию цифровых ресурсов в образовательном процессе. Рассмотрим различный опыт применения цифровых ресурсов, описываемый в исследованиях зарубежных и отечественных специалистов.

Как известно, наибольший интерес, среди детей дошкольного возраста, представляют игры [3]. Если традиционные игры, предполагают непосредственную коммуникацию с одним или более участниками, то в цифровых играх устройство может являться лишь средством коммуника-

ции [5] между единственным игроком и игрой. Отсутствие живого общения при этих играх, может оказать неблагоприятное влияние на развития социальных навыков, в том числе коммуникативных навыков. Как следствие, в будущем, компьютер и другие цифровые инструменты могут стать лишь источником сенсорных впечатлений, исключая главную функцию – получение информации [4]. Подобное бесконтрольное использование в практике дошкольников цифровых ресурсов так же может привести к снижению уровня познавательной деятельности, саморазвития, снижению уровня внимания и др.

По мнению исследователей из Турции [7], игры на платформе являются неотъемлемой частью физического, речевого, эмоционального и социального развития ребенка и эффективно применяется в обучении как нормально развивающихся детей, так и детей с нарушениями развития.

Сравнительная оценка эффективности (M. Peralbo-Uzquiano, R. Fernández-Abella и др.) [13] использования цифрового формата обучения, у нормально развивающихся дошкольников, с целью улучшения внимания, контроля и изучения математических основ в дошкольном образовании, по сравнению с традиционным обучением, показала одинаковые результаты. Однако использование цифровых ресурсов, значительно сокращало время, отведенное для занятий.

Многие исследователи в области обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) отмечают положительный эффект от внедрения цифровых технологий в процессе обучения.

Исследователи из Гонконга (W.-C. So, W.-Y. Lam, C.-H. Cheng и др.) [17] отметили значительные улучшения в вербальных и невербальных средствах общения детей с расстройством аутистического спектра (далее РАС), после применения ролевых и театрализованных игр с включением робототерапии.

Практика применения образовательного программного обеспечения, как вспомогательной технологии для детей с РАС, так же была оценена педагогами из Индонезии (Y. Purnama, F.A. Herman и др.) [14]. Образовательное приложение Squizzu, основанное на методологии Scrum, позволила облегчить процесс обучения, как педагогам, так и родителям детей с подобными нарушениями. Кроме того, программа позволила улучшить показатели когнитивного развития.

Специалисты (K. Still, R.A. Rehfeldt и др.) [10] в своей работе подтверждают эффективность применения приложений на смартфоне, в качестве альтернативных аугментативных коммуникаций (далее ААК) для людей с РАС.

Доктора философии A.L. Winer, B.R. Ingersoll [9] представляют обзор, в котором представлены исследования положительно влияющие на социальные и коммуникативные навыки людей с РАС. Французские уче-

ные (С. Mazon, С. Fage и др.) [11] показали эффективное влияние различных технологических приспособлений (компьютер, телефон, робот, планшет и др.) в образовательном процессе детей с РАС.

Использование информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) (А. Drigas, G. Kokkalia, M.D. Lytras) [8] у дошкольников с сниженным объемом памяти, показало эффективность в процессе изучения математических основ и литературы. Эффективность применения ИКТ у дошкольников так же подтверждена учеными из Греции и Китая (Х. Liu, Е.І. Toki и др.) [10], проводивших анализ результатов применения этих технологий в дошкольных учреждениях. Аналитическая оценка проводилась в трех направлениях: доступность ИКТ в образовательном учреждении, влияние на дошкольников и влияние на педагогов.

Американские исследования (J. Meinzen-Derg, R. M. Sheldon и др.) [12] в области развития речевых навыков у детей с нарушением слуха посредством использования основных словесных стратегий ААК с использованием iPad, показали значительные улучшения, выражающиеся в увеличении словарного запаса, улучшении лексической стороны речи и др.

Ряд специалистов из Испании (А.М. León, С.В. Bravo и др.) [9], также подтверждают положительное влияние от использования приложений на платформе Android и iOS на улучшение навыков чтения и письма у детей с дислексией. Однако они отмечают необходимость их использования в качестве дополнительного, а не основного образовательного ресурса.

Особый интерес представляет исследования в сфере влияния сенсорных устройств на детей с нарушением зрения. В традиционном понимании подобные устройства, оказывают негативное воздействие на сохранность зрения. Однако результаты пилотного исследования чешских специалистов (К. Růžičková, Т. Hordějčuková) [15] показывают развитие зрительных и других навыков у детей с нарушениями зрения при использовании сенсорного экрана iPad и чешского приложения EDA Play.

Важно отметить, что цифровые ресурсы применяются не только в образовательном процессе нормально развивающихся детей и тех, кто имеет нарушения развития. Компьютерные игры имеют особую диагностическую ценность, обеспечивая объективный, мотивирующий и безопасный способ оценки развития ребенка [6].

Применение цифровых технологий на платформе 2D (двухмерной графики), адаптированные для детей с двигательными нарушениями разной степени тяжести, дало возможность изучать уровень развития таких дошкольников при поступлении в школу. Подобные цифровые технологии были оценены как экспертами, так и педагогами Бразилии (M.A.S. Bissaco, A.F. Frege и др.) [6]. Кроме того, у испытуемых не возникало трудностей и усталости, при прохождении компьютерных тестов. Все это

позволяет не только адекватно оценить ребенка с двигательными нарушениями, но и разработать эффективную программу обучения.

У детей с нарушениями развития, отличающихся исполнительной дисфункцией, различные приложения позволяют родителям и педагогам следить за выполнением ежедневных занятий [16].

Российские специалисты Е.А. Куликова, Н.В. Белинова [1], особое внимание уделяют аудио- и визуализации обучающей информации. Это позволяет улучшить восприятие преподаваемой информации.

Помимо исследователей в области образования положительный эффект так же отмечают представители медицинского сообщества. Так, сотрудники «Научного центра здоровья детей» отметили увеличение работоспособности дошкольников, улучшение их психоэмоционального состояния и умственной деятельности в условиях рационального использования планшетов и других цифровых устройств в период обучения детей [2].

Таким образом, в настоящее время информационные технологии становятся всё чаще используемыми не только в образовательном процессе нормально развивающихся детей, но и тех, кто имеет нарушения развития. Многие исследователи отмечают положительный эффект от внедрения и использования цифровых ресурсов в области обучения, изучения, развития детей с ОВЗ. Рациональное использование этих ресурсов в работе оказывает благоприятное влияние на социальные и коммуникативные навыки, когнитивное развитие, навыки чтения и письма, работоспособность, психоэмоциональное состояние и умственную деятельность. Отмечается необходимость использования информационных технологий в качестве дополнительного, а не основного образовательного ресурса.

### *Литература*

1. Кучма В.Р. и др. Гигиеническое обоснование безопасного использования электронных планшетов на занятиях дошкольников. // Российский педиатрический журнал. – 2014. – №4(18). – С. 51-55.
2. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства. // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2(34). – С.25-32.
3. Солдатова Г.У., Теславская О.И. Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. // Национальный психологический журнал. – 2019. – №4(36). – С. 12–27.
4. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. – М.: АСТ, 2014.
5. Эльконинова Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры. // Культурно-историческая психология. – 2014. – №1. – С. 54-62.
6. Bissaco M.A.S., Frere A.F., Bissaco L.F., <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1350453320300023> - !Ruggero N. A computerized tool to assess reading skills of students with motor impairment. // Medical Engineering & Physics. 2020. 77. 31-42.
7. Cankaya S., Kuzu A. Investigating the characteristics of educational computer games developed for children with autism: a project proposal Procedia. // Social and Behavioral Sciences. 2010. 9. 825-830.

8. Drigas A.S., Kokkalia G., Lytras M.D. ICT and collaborative co-learning in pre-school children who face memory difficulties. // *Computers in Human Behavior*. 2015. 51. 645-651.
9. León A.M., Bravo C.B., Fernández A.R. Review of Android and iOS Tablet Apps in Spanish to Improve Reading and Writing skills of Children with Dyslexia. // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2017. 237. 1383-1389.
10. Liu X., Toki E.I., Pange J. The Use of ICT in Preschool Education in Greece and China: A Comparative Study. // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. 112. 1167-1176.
11. Mazon C., Fage C., Sauzón H. Effectiveness and usability of technology-based interventions for children and adolescents with ASD: A systematic review of reliability, consistency, generalization and durability related to the effects of intervention. // *Computers in Human Behavior*. 2019. 93. 235-251.
12. Meizen-Derr J., Sheldon R.M., Henry S., Grether S.M., Smith L.E., Mays L., Riddle I., Altaye M., Wiley S. Enhancing language in children who are deaf/hard-of-hearing using augmentative and alternative communication technology strategies. // *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*. 2019. 125. 23-31.
13. Peralbo-Uzquiano M., Fernández-Abella R., Durán-Bouza M., Brenlla-Blanco J-C., Cotos-Yáñez J-M. Evaluation of the effects of a virtual intervention programme on cognitive flexibility, inhibitory control and basic math skills in childhood education. // *Computers & Education*. 2010. 159, 104006.
14. Purnama Y., Herman, F. A., Hartono J., Neilsen, Suryani D., Sanjaya G. Educational Software as Assistive Technologies for Children with Autism Spectrum Disorder. // *Procedia Computer Science*. 2021. 19. 6-16.
15. Růžičková K., Hordějčuková T. Modern Devices to Support Early Development of Children with Visual Impairment. // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. 171. 950-960.
16. Simões M., Mouga S., Pedrosa F., Carvalho P., Oliveira G., Branco M.C. Neurohab: A Platform for Virtual Training of Daily Living Skills in Autism Spectrum Disorder. // *Procedia Technology* 2014. 16. 1417-1423.
17. So W.-C., Lam W.-Y., Cheng C.-H., Wong T., Law W.-W., Huang Y., Ng K.-C., Tung H.-C., Wong W. Robot-based play-drama intervention may improve the narrative abilities of Chinese-speaking preschoolers with autism spectrum disorder. // *Research in Developmental Disabilities*. 2019. 95. 103515.
18. Tisseron S. Les dangers de la télé pour les bébés. Bruxelles: Yapaka.be, 2013. 61 p.

## **Создание интерактивной мультимедийной игры «Паровоз» на платформе LearningApps.org для коррекции слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи**

*Яценко Л. О., студент 5 курса бакалавриата, lika\_yatsenko@mail.ru*

*Научный руководитель: Борзинец Н. М., и. о. заведующего кафедрой коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотация:** в статье приведены методические указания по созданию авторской интерактивной мультимедийной игры на платформе LearningApps.org. Игра предназначена для проведения коррекционной работы над слоговой структурой слова у детей с ОНР.

**Ключевые слова:** коррекция слоговой структуры слова, дети с ОНР, нетрадиционные методы и технологии в логопедии, интерактивная мультимедийная игра.

### **Creating an interactive multimedia game "Parovoz" on the platform LearningApps.org to correct the syllabic structure of a word in children with general underdevelopment of speech**

*Yatsenko L. O.,*

*the 5th year bachelor's, lika\_yatsenko@mail.ru*

*Scientific supervisor: Borzinets N. M., Acting Head of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol*

**Abstract:** the article provides guidelines for creating an author's interactive multimedia game on the platform LearningApps.org. The game is designed to carry out correctional work on the syllabic structure of the word in children with general underdevelopment of speech.

**Key words:** correction of syllabic structure of a word, children with general underdevelopment of speech, non-traditional methods and technologies in speech therapy, interactive multimedia game.

Изучение опыта работы логопедов, а именно педагогов-практиков (Аграновича З. Е., Большаковой С. Е., Марковой А. К. и др.) показало, что наиболее трудоёмкой является коррекционная работа над речью детей с нарушением слоговой структуры слова (далее – НССС).

Коррекция слоговой структуры слова у детей с ОНР подразумевает интеграцию различных коррекционных методов и технологий. Наряду с традиционными методами и технологиями преодоления НССС, в современной цифровой образовательной среде целесообразно использовать нетрадиционные подходы, например, интерактивные мультимедийные игры.

Такой подход является достаточно эффективным, он позволяет повысить мотивацию и заинтересовать ребенка, который «сегодня» чувствует себя достаточно комфортно в цифровом пространстве.



Приведем методические рекомендации по созданию одной из таких интерактивных мультимедийных игр на платформе LearningApps.org.

Платформа LearningApps.org – это приложение-конструктор, позволяющий создавать интерактивные мультимедийные упражнения в игровом формате. Сервис является бесплатным и имеет русскоязычную версию. LearningApps.org позволяет создавать упражнения различных типов: «Классификация», «Найди пару», «Простой порядок» и пр.

Разработанное упражнение педагог может сохранить на платформе LearningApps.org, опубликовать на своем сайте и в социальных сетях, может поделиться (посредством гиперссылки) с коллегами и родителями.

Патология НССС характеризуется дефектами произношения слов сложного слогового состава: сокращением числа слогов; нарушением порядка слогов; замещением и искажением слогов; ошибками воспроизведения стечения согласных.

Патология НССС характеризуется дефектами произношения слов сложного слогового состава: сокращением числа слогов; нарушением порядка слогов; замещением и искажением слогов; ошибками воспроизведения стечения согласных.

Рассмотрим игру «Паровоз», используемую логопедами для коррекции слоговой структуры слова. Цель игры – выбор слов с заданной слоговой схемой слов. Ход игры: детям предлагается помочь «рассадить пассажиров» в вагоны в соответствии с количеством слогов.

Создадим на базе описанной игры мультимедийное упражнение «Паровоз». Для этого:

– переходим на платформу LearningApps.org по ссылке <https://learningapps.org/createApp.php>;

– выбираем тип упражнения «Сортировка картинок»;

– в левом верхнем углу нажимаем кнопку «Создать новое упражнение».

Далее формируем само упражнение:

1. В поле Название упражнения вводим «Паровоз».

2. В поле Описание задания вводится формулировка задания «Паровоз едет в Африку. Рассадите животных в вагоны правильно. Количество хлопков в окне вагона – это количество слогов в названии животного, который поедет в вагоне».

3. Задаем фоновую картинку, нажимаем кнопку «Выберите картинку» и выбираем заранее подготовленный графический файл с необходимым фоном (рис 1).

4. Готовим файлы с изображением трёх африканских животных – крокодила, слона и жирафа (по количеству вагонов).

5. Добавляем метки на фоновой картинке. Нажимаем кнопку «Выделить или маркировать», выбираем цвет метки и перетаскиваем на нужное место. Первая метка указывает на первый вагон. В окне первого вагона

изображена схема слова, состоящего из двух слогов. Производим связь метки с правильной картинкой (т. е. с рисунком жирафа), нажатием на кнопку вставить картинку.



Рисунок 1. Фоновая картинка

6. Аналогично п.5 устанавливаем следующие метки после нажатия кнопки «Добавить следующий элемент».

7. В поле Варианты ответа при нажатии на метку устанавливаем Всегда показывать все возможные ответы. Таким образом, при нажатии метки будут высвечиваться четыре картинки из которых необходимо будет выбрать одну правильную.

8. В поле Обратная связь заносим слово «Молодец». Если все задание будет выполнено верно на экран выводится сообщение «МОЛОДЕЦ»

9. Сохраняем упражнение и проводим предварительный просмотр.

10. При нахождении недочетов можно вернуться к доработке упражнения.

Сформированное упражнение «Паровоз» показано на рисунке 2.



Рисунок 2. Итоговый вид упражнения

Проверять правильность упражнения можно и по шагам. На рисунке 3 показан выбор соответствия двух картинок, далее была нажата синяя кнопка в нижнем правом углу окна. Правильное соответствие «Жираф», окрасилось в зеленый цвет, «Крокодил» оказался в красном прямоугольнике (т. к. должен был ехать в третьем вагоне). Третья метка выделена красным цветом (связь не установлена).



Рисунок 3. Результат частичного выполнения задания

Если все задание выполнено верно на экран выводится сообщение «МОЛОДЕЦ» (рис. 4).



*Рисунок 4. Результат правильно выполненного задания*

Такой нетрадиционный подход к коррекции НССС является достаточно эффективным, он позволяет повысить мотивацию и заинтересовать ребенка, который «сегодня» чувствует себя достаточно комфортно в цифровом пространстве.

Разработанная авторская игра повышает детский интерес к речи. Ребятам нравятся яркие образы персонажей, им интересно выполнять «компьютерное» упражнение и сразу видеть результат, упрощает сотрудничество педагога и родителей. Игра может использоваться в семейной медиатеке, игра может использоваться другими педагогами-логопедами. Доступ к авторской интерактивной игре «Паровоз» – <https://learningapps.org/user/ЛикаЯценко>

### *Литература*

1. Иванова Н. В. Развитие речи у детей дошкольного возраста с ОНР // Символ науки. 2017 №5.
2. Четвертушкина Н. С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет.- М., 2004.
3. <https://learningapps.org/>

*РАЗДЕЛ VI*  
**ИННОВАЦИОННОЕ СОЦИАЛЬНОЕ  
ПРОЕКТИРОВАНИЕ: ОТ ИНКЛЮЗИВНЫХ  
СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ К ИНКЛЮЗИВНЫМ  
СЕРВИСАМ**

---

**Взаимодействие дошкольной организации с семьями,  
воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями  
здоровья**

*Багирян М.В., студент 1 курса магистратуры, ma26rus@yandex.ru*  
*Научный руководитель: Соловьева О.В., профессор кафедры коррекционной  
психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь*

*Аннотация:* В статье рассмотрены теоретико-методологические основы инклюзивного образования, взаимодействие дошкольной организации с семьями, воспитывающими ребенка с ОВЗ, описана как система мероприятий, имеющих социально-экономическую, и педагогическую и психологическую направленность.

*Ключевые слова:* дети с ОВЗ, дети-инвалиды, детский сад, семья, сотрудничество, информация, дистанционные формы работы, инклюзия.

**Interaction of a preschool organization with families raising a child  
with a limited health opportunities**

*Bagiryan M.V., The 1nd year master's student, ma26rus@yandex.ru*  
*Scientific supervisor: O. V. Solovyeva, Professor of the Department of defectology,  
NCFU, Stavropol*

*Abstract:* The article considers the theoretical and methodological foundations of inclusive education, the interaction of a preschool organization with families raising a child with disabilities, is described as a system of activities that have a socio-economic, pedagogical and psychological orientation.

*Key words:* people with disabilities and physically handicapped, children with disabilities, kindergarten, family, cooperation, remote forms of work, inclusion

Современное образование претерпевает постоянные изменения. Одним из главных направлений государственной образовательной политики в России, как и в других странах мира, стало развитие инклюзивного образования, реализация положений которого закреплена в национальной доктрине образования РФ до 2025 года.

Законом «Об образовании в РФ» определяется, что в стране создаются необходимые условия для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи

на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) 17 октября 2013 г. изменились подходы к построению всего образовательного процесса, появились новые аспекты взаимодействия семьи воспитывающей ребенка с ОВЗ и дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

Сотрудничество семьи и ДОУ – одна из злободневных проблем дошкольного образования. Для привлечения родителей к совместному воспитанию дошкольников, дошкольные организации исследуют и вводят формы работы с семьей, которые дадут возможность побудить интерес к жизни детей в дошкольном учреждении, активизировать участие родителей в различных мероприятиях.

Педагоги постоянно саморазвиваются, вводя в образовательный процесс оптимальные формы взаимодействия с родителями воспитанников и имеют арсенал деятельности не только в режиме офлайн, но и онлайн.

Решающую роль в выстраивании эффективной работы с родителями играет своевременный и адекватный обмен информацией, касающейся всех направлений дошкольного образования.

Рассмотрим несколько основных форм, используемых для повышения эффективности работы педагога с родителями.

1. Электронная почта. Если ребенок отсутствует по болезни или отпуску, высылаются задания для самостоятельной домашней работы, чтобы не потерять результат, достигнутый в ходе коррекционно-развивающей работы.

2. Мессенджеры. На сегодняшний день доступно множество приложений для мобильных устройств, которые позволяют бесплатно обмениваться сообщениями, аудио и видео звонками в приложениях: WhatsApp, Viber, Skype, Telegram. Большинство этих приложений активно используются педагоги и родители воспитанников для совместной работы в рамках, которых родители оперативно информируются о ходе и результатах обучения индивидуально по каждому дошкольнику. Плюсы использования данных сервисов – быстрый обмен видео и фотографиями с моментами занятий с детьми. Необходимое условие использования данных приложений - заранее оговаривать правила общения в чате.

3. Сайт детского сада. На официальном сайте ДОУ размещены различные материалы, где родители могут получать информацию о нормативных документах, специфике работы ДОУ, о коллективе. На сайте дет-

ского сада родители узнают последние новости о проводимых мероприятиях, о методах сбережения здоровья детей, их безопасности. Также на сайте размещена информация о правилах поведения ребенка в семье и в обществе, полезные советы по обучению и воспитанию дошкольников, обеспечению условий для обучения детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

Данная работа ведет к обновлению форм и методов взаимодействия детского сада с семьей, публичности и открытости педагога группы и дошкольной образовательной организации в целом, обоюдной готовности детского сада и семьи к решению актуальных проблем воспитания дошкольников.

4. Платформы для проведения видеоконференций Zoom, Meet, Сферум позволяют общаться с родителями воспитанников, обмениваться информацией, выполнять совместную работу с группой и подгруппой детей и родителей в режиме реального времени. Используются педагогами для проведения онлайн - встреч, для проведения индивидуальных и групповых тренингов или консультаций, проведения мастер-классов, родительских собраний и просто для общения педагогов с воспитанниками и их родителями. Проводя родительское собрание в формате «прямого эфира» педагог может привлечь большее количество родителей к этому собранию, осветить нужные позиции своего выступления, оперативно ответить на вопросы. Во время прямого эфира все участники могут писать комментарии в чат и задавать вопросы. Дает возможность выслушать мнение родителей, их образовательные потребности и воспитательные запросы, улучшает обратную связь, возможность высказать свои предложения, пожелания, несогласие по тем или иным вопросам.

5. Персональные страницы педагогов. На страницах педагогов размещены преимущественно консультационные материалы по разным направлениям, ссылки на образовательные Интернет-ресурсы и другое. Доступ к этим материалам свободен. При работе учитываются нормы Федерального закона от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных» и не выкладываются личные фотографии детей, результаты диагностики, персональные сведения о воспитанниках и родителях и др.

Дистанционные формы взаимодействия с родителями находят широкое применение в практике детских садов, т. к. позволяют родителям быстро, интересно и комфортно знакомиться и делиться актуальной информацией, экономить время, соответствуют современным требованиям ФГОС ДО.

Результатом использования интерактивных форм в работе с родителями в ДОУ является создание целостной системы психолого-педагогического просвещения, адекватной социальному заказу родителей с учетом реальных возможностей ДОУ. Интерактивное направление позволяет внедрить оптимальные формы и методы работы с семьей. В работе педагогов с родителями важно использовать дистанционные формы работы, учитывая их минусы и ограничения.

Показатели результативности в реализации системы работы с родителями:

- удовлетворенность качеством работы ДОУ;
- удовлетворённость информированностью по воспитательным, образовательным, правовым вопросам;
- партнерские отношения взаимодействия родителей с педагогами и руководителями.

Родители воспитанников с особыми образовательными потребностями являются активными участниками во всех делах детского сада, помощниками педагогов в вопросах развития детей.

Отмечен рост заинтересованности родителей к содержанию воспитательно-образовательного процесса, к участию в совместной творческой деятельности с детьми, создание атмосферы взаимопонимания и взаимоуважения.

Таким образом, успешность педагогического взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи воспитывающей ребенка с ОВЗ сегодня во многом зависит от того, насколько ДОУ использует в своей работе новые информационные технологии, имеющие огромный потенциал, и призванные заинтересовать родителей, создав условия для их активного участия в образовательно-воспитательном процессе.

### *Литература*

1. Козлова А.В. Дешеулина Р.П. Работа с семьей в ДОО. Современные подходы. – М.: Сфера, 2019. – 128 с.
2. Матушкина С.Е. Эффективные формы и приемы работы с семьей. Родительские собрания. ФГОС. – Волгоград: Учитель, 2020. – 124 с.
3. Ткачева В.В., Устинова Е.В., Болотнова Н.П. Психокоррекционная работа с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья. Учебно-методическое пособие. – М.: Инфа-М, 2019. – 203 с.

### **Инклюзивное образовательное пространство: ресурсы и риски его развития**

*Касаткина И.А., музыкальный руководитель Билингвальный детский сад № 166 комбинированного вида Советского района г. Казани, irenakasatkina@mail.ru*

*Федорова Л.Е., воспитатель, Билингвальный детский сад № 155*

*комбинирующего вида Советского района г. Казани,*

*магистрант 2 курса, lyuda.fedorova.71@bk.ru*

*Научный руководитель: Твардовская А.А., к.н., доцент, КФУ, г. Казань*

**Аннотация:** в статье представлены ресурсы и основные риски, характеризующие введение инклюзии в дошкольных образовательных организациях; раскрыты причины их возникновения; отражены результаты теоретического обзора статей, посвященных изучению состояния инклюзии в образовании в Рос-

сии. Сопоставление различных позиций относительно состояния и перспектив инклюзии позволяет более точно понять существующие проблемы и предложить наиболее эффективные способы их решения.

**Ключевые слова:** инклюзивное образовательное пространство, инклюзия, интеграция, образование, риски.

### **Inclusive educational space: resources and risks of its development**

*Kasatkina I.A., musical teacher, Bilingual kindergarten № 166, Kazan,  
irenakasatkina@mail.ru*

*Fedorova L.E., teacher, Bilingual kindergarten № 155, Kazan,  
lyuda.fedorova.71@bk.ru*

*Scientific supervisor: Tvardovskaya A.A., docent, KFU, Kazan*

**Abstract:** The article presents the resources and main risks that characterize the introduction of inclusion in preschool educational organizations. There are causes of its occurrence, the results of theoretical review of articles. Comparison of various positions regarding the prospects of inclusion allows us to more accurately understand the existing problems and offer the most effective ways to solve them.

**Key words:** inclusion, risks, education, inclusive educational space.

В настоящее время среди представителей современного педагогического сообщества (С.В. Алехина, Ю.П. Зинченко, М.М. Назарова, Н.Я. Семаго и др.) остро встает вопрос о важности и актуальности инклюзивного образования.

Целью инклюзивного образования становится обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Инклюзия решает проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование института образования.

В научных трудах Л.М. Беткер, М.И. Еременко, Н.В. Лопаткина и др. определяется ценностная значимость совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием: возможностью более широкого охвата обучением детей с нарушениями в развитии, так как для них крайне мало специальных учреждений; возможностью использования воспитательного потенциала семьи, который исключается при обучении детей в условиях закрытой школы-интерната; возможностью установления контактов и упражнений в общении с окружающим миром, в котором ребенку с нарушенным развитием все равно придется жить после окончания школы; формированием у здоровых детей толерантности к физическим и психическим недостаткам одноклассников, развитие чувства взаимопомощи и стремления к сотрудничеству [1].



На современном этапе инклюзивное образование как новый социальный и образовательный феномен становится предметом практических и теоретических исследований и требует содержательного уточнения понятий, а также определения стратегий эффективной реализации идеи инклюзии образования.

А.А. Твардовская указывает на то, что инклюзия – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как трансдисциплинарный подход в организации деятельности системы образования по всем направлениям в целом [8, с.389].

Е.А. Шадрова отмечает, что стратегия предполагает выстраивание вертикалей организации инклюзивного образования, а также предусматривает развитие горизонтали, которая позволит охватить различные категории обучающихся: с ОВЗ (от неярко выраженных и легко устранимых нарушений до тяжелых состояний, при которых такие обучающиеся ранее признавались необучаемыми); инофонов (в первую очередь, из семей мигрантов, для которых язык обучения - русский - является неродным); обучающихся из неблагополучных семей; одаренных обучающихся [10].

Понятие "инклюзивное образовательное пространство" в настоящее время неразрывно связано не только с развитием педагогики как науки, но и с более фундаментальными процессами, происходящими в обществе, поэтому имеет существенное значение для характеристики самого образования.

Современное содержание теории образовательного пространства постепенно складывается под влиянием идей В.П. Борисенкова, Т.Ф. Борисовой, М.В. Борятко, Г.И. Герасимова, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюка, Н.В. Наливайко, С.М. Редлиха, В.И. Слободчикова, В.М. Степанова, И.Д. Фрумина и др.

В.И. Слободчиков определяет пространство образования как пространство совместной жизнедеятельности, где происходит встреча людей разных возрастных групп, определяются общие цели, и в котором развивается образование человека [2, с.177-184].

Существенный вклад в теоретическое осмысление образовательного пространства внес Н.М. Борятко. Он рассматривает его в более широком контексте взаимодействия «человека с миром и людьми как условие его саморазвития». Исследователь особо важное значение придает субъектному пространству человека: «субъектное пространство - всегда результат работы человека над собой, постоянного усилия быть, сохранять свою позитивную идентичность. В этом отношении запрет и самоограничение являются не только результатом, но и процессуальной характеристикой становления человека как субъекта» [3, с. 10-14].

И.Л. Беккер, В.Н. Журавчик, Б.П. Черник характеризуют образовательное пространство как систему, включающую ряд компонентов и уровней, состоящих не только из учебных заведений с мебелью, сред-

ствами, технологиями и методами обучения, но и характерные условия, факторы, способы связи и сотрудничества субъектов образовательного процесса, устанавливающие педагогический процесс [4, с. 132-140; 6; 9].

Мы согласны с исследователями И.Н. Симаевой и В.В. Хитрук в том, что в педагогической теории и практике термин «образовательное пространство» интерпретируется неоднозначно, «инклюзивное образовательное пространство» определяется как интегративная единица социального пространства, представленная системой структурных компонентов и блоков, определяющих специфику ее содержания. Эффективность инклюзивного образовательного пространства зависит от учета связанных с ним рисков и преимуществ [7].

Необходимо учитывать определение стратегии учета и взаимодействия детерминирующих его внешних и внутренних факторов, а также составляющих его компонентов. С.Г. Горбунова подчеркивает, что при реализации проектов по инклюзивному образованию необходимо помнить о сопротивлении в трех средах: педагогической, детской, родительской. Среди рисков инклюзивного образования выделяет: риск снижения качества обучения для других детей; риск ухудшения условий обучения самих детей с ограниченными возможностями (многие из них нуждаются в специальных педагогических условиях, в спокойной обстановке и т. д.); риск разрушения системы специального образования, потери достижений в системе обучения детей с ограниченными возможностями (специальных методик, трудовой подготовки, коррекционной помощи); риск потери рабочих мест узкими специалистами; риск проведения формальной (стихийной) инклюзии; риск в неправильном определении образовательного маршрута детей с ограниченными способностями (потенциальное наличие противоречий между требованиями и возможностями ребенка); риск невозможности материально и технически оснастить образовательное учреждение под нужды детей с ограниченными возможностями [5, с. 540-542].

В результате SWOT-анализа<sup>1</sup> инклюзивного образовательного пространства авторы И.Н. Симаева и В.В. Хитрук выявили сильные стороны данного феномена: реализация демократических основ общественного устройства: право на образование вместе со сверстниками; право выбора содержания, формы получения образования, учреждения образования, образовательного маршрута; наличие безбарьерной физической и психо-

---

<sup>1</sup>**SWOT-анализ** — метод стратегического планирования, заключающийся в выявлении факторов внутренней и внешней среды организации, разделении их на четыре категории: **Strengths** (сильные стороны), **Weaknesses** (слабые стороны), **Opportunities** (возможности), **Threats** (угрозы).

логической («отношенческой») среды учреждения образования; обеспечение доступности ресурсов (средовых, дидактических, методических и т. д.) для всех обучающихся; наличие реальных условий социализации, социальной адаптации и интеграции различных категорий детей; расширение сферы коммуникации и взаимодействия в реальных условиях и, как следствие, сплочение коллектива детей и социального сообщества; появление новых векторов профессионального развития педагогов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов; сплочение родительского сообщества в решении общих задач обучения, воспитания, социализации детей (инклюзивность общественных родительских организаций и объединений); реализация семейно-ориентированного подхода с центрацией на личности ребенка; обеспечение подлинной индивидуализации образовательного процесса, адаптированные учебные программы, учебные средства и др.; расширение возможностей профессиональной ориентации и трудоустройства «особых» учащихся [7].

Слабые стороны инклюзивного образования: уменьшение доли коррекционной работы, дифференцированно осуществляемой в отношении различных категорий детей с ООП; сложность обеспечения качества реализации многовариативных образовательных программ и образовательных маршрутов, реализуемых в едином временном формате; функциональное «многостаночничество» учителя в полисубъектной образовательной ситуации; «размытые» границы содержания работы и профессиональной ответственности каждого участника группы сопровождения ребенка с ООП в инклюзивном образовательном пространстве: учителя-дефектолога, ассистента (тьютора), педагога-психолога, социального педагога и т.д.

Авторы делают вывод о том, что слабой стороной внутренней среды инклюзивного образовательного пространства можно назвать содержательно-функциональные и организационные аспекты, определяющие деятельность педагогов.

В результате исследования внешних условий И.Н. Симаева и В.В. Хитрюк выделяют следующие возможности: появление экспериментальных (опорных) учреждений образования, внедряющих практики инклюзивного образовательного пространства; заинтересованность административного ресурса (управления и отделы образования) в деятельности по внедрению практик инклюзивного образования и ее результативности; заинтересованность социального сообщества (родители детей с ООП, учителя-дефектологи, педагоги, социальные педагоги, педагоги-психологи, общественные объединения и организации) в подготовке специалистов, обеспечивающих качество инклюзивного образовательного пространства [7].

Среди угроз отмечают: несформированность нормативно-правовой базы, регламентирующей все аспекты инклюзивного образования; понимание готовности учреждения образования к внедрению инклюзивных

практик как создания доступной среды; несформированность инклюзивной культуры учреждений образования (физическая, психологическая, методическая, дидактическая и т. д.); финансирование учреждений образования, не позволяющее сформировать необходимую материально-техническую базу, отвечающую образовательным потребностям каждого ребенка (приобретение учреждениями образования специальных средств обучения (средств вспомогательной альтернативной коммуникации) для каждой категории детей с ООП и обеспечение ими каждого нуждающегося учащегося); риски формальной (стихийной) инклюзии («инклюзивные джунгли») и девальвации идеи; несформированность модели социально-профессионального партнерства педагогов, родителей, специалистов; неготовность и неподготовленность педагогического сообщества к качественной реализации практик образовательной инклюзии; отсутствие системы целенаправленной работы по подготовке (формированию необходимых ключевых, социально-личностных и профессиональных компетенций) всех учителей к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства; отсутствие опыта изучения образовательных потребностей всех детей; неразработанность учебных и учебно-методических материалов на основе универсального дизайна, обеспечивающих качество инклюзивного образования для всех; отсутствие специального оборудования (ассистирующие средства и технологии), невозможность обучения педагогов использованию подобного оборудования в практической работе; оценка эффективности деятельности учреждения образования и каждого педагога преимущественно по показателям поступления выпускников в учреждения высшего образования, количеству победителей предметных олимпиад и др.

Рассматривая ресурсы развития инклюзивного образовательного пространства в дошкольной среде, мы условно разделяем их на две группы: материальные – источник покрытия физических нужд, потребностей и человеческие – возможность для развития индивидуальных, личностных качеств, налаживание взаимоотношений и создание толерантного общества.

Материальные ресурсы в большей степени зависят от экономики страны, поэтому мы не будем подробно на них останавливаться. Человеческие ресурсы – это передовое педагогическое сообщество, это готовность всех участников образовательного процесса преобразовываться, изменяться, приобретать необходимые для дальнейшей жизни социальные компетенции.

Совместное пребывание и обучение детей с ОВЗ, ООП и их здоровых сверстников следует рассматривать не как проблему, а использовать их непохожесть и особенности как мощнейший ресурс развития друг друга. Так здоровые дети имеют возможность развивать такие качества как терпение, бережное, внимательное и заботливое отношение к людям,

непохожим на них, учатся не бояться и не сторониться людей с отличиями, объективно воспринимать действительность.

Для детей с особыми потребностями взаимодействие со своими сверстниками это возможность почувствовать себя нужным в коллективе, не изгоем, включиться в активную жизнь, стать полноценным членом общества.

Изучив материалы современной педагогической общественности, мы предлагаем рассмотреть следующие группы рисков, которые могут возникнуть при реализации возможностей:

- экономические риски (неустойчивая экономическая ситуация в стране в целом, низкая материально-техническая оснащенность, недостаточно разработанная система грантовой поддержки; невозможность внедрения по техническим параметрам в некоторые дошкольные учреждения программы «Доступная среда», нецелесообразность и излишняя материальная затратность перестройки некоторых заведений (зданий) под определенные нужды детей с ОВЗ и др.);

- социальные риски (несовершенство законодательной базы; снижение качества образования для всех категорий воспитанников; недостаточная профессиональная, эмоционально-психологическая подготовка педагогов в образовательных учреждениях; сокращение узких специалистов в связи с расформированием ряда специализированных коррекционных учреждений; учащение конфликтных ситуаций; несовершенная организация преемственности между образовательными учреждениями разного уровня, а также межведомственными организациями; слабая организация общественных волонтерских движений, помогающих детям-инофонам и их родителям адаптироваться в языковой и культурной среде; родительская фобия о предвзятом отношении к детям с ОВЗ со стороны общества, вследствие чего происходит несвоевременное обращение к специалистам за помощью; спекуляция своими особенностями или особенностями своих детей и требование чересчур повышенного внимания к себе и др.).

- организационные риски (недостаточная информированность родителей, педагогов и общества в целом; отсутствие тьюторского сопровождения и патронажа со стороны специализированных коррекционных учреждений для комбинированных учреждений; при проведении мероприятий и конкурсов обязательных к участию не учитываются особенности участников с ОВЗ и ООП; недостаточное оснащение методической, научной литературой, диагностическими материалами, дороговизна технологий и программ для работы с воспитанниками с ООП; создание соответствующей предметно-развивающей среды с учетом детей с ООП и с ОВЗ, в связи с особенностями геополитического расположения нашей страны требуется особо внимательное отношение к организации работы по введению инклюзии в труднодоступных и отдаленных регионах и сельской местности и др.).

Исходя из вышесказанного, делаем вывод, что организация инклюзивного образовательного пространства – это непростой, но вместе с тем неизбежный и необходимый процесс развития образования. Современные дошкольные учреждения, открывающие свои двери детям с ООП, должны руководствоваться тщательно продуманными, просчитанными решениями и действиями администраций разных уровней с учетом всех рисков и возможностей. Отсутствие стратегии может привести к деформации концепции инклюзии. С введением парадигмы инклюзивного образования предстоит процесс изменения сознания не только у тех, кто занимается образованием, но и у всего общества по вопросам защиты и реализации прав людей с ограниченными возможностями и людей, имеющими особые образовательные потребности.

### *Литература*

1. Организация инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или детей-инвалидов: методические материалы для руководителей, педагогов, специалистов сопровождения (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, тьюторов) / сост.: Л.М. Беткер, М.И. Еременко, Н.В. Лопаткина. – Ханты-Мансийск, ИРО, 2016.– 90 с.
2. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры// Новые ценности образования: Культурные модели школы – Инноватор. – Москва, 1997. – С. 177-184.
3. Борьтко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / науч. ред. Н. К. Сергеев. - Волгоград: Перемена, 2001. - 214 с.
4. Беккер И.Л., Журавчик В.Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского. Общественные науки. - 2009. - № 12 (6). - С. 132-140.
5. Горбунова С. Г. Инклюзивное образование: риски и задачи / С. Г. Горбунова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 13 (147). – С. 540-542.
6. Журавлева С.В. Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке // Научное обозрение. Педагогические науки. - 2016. - № 3. - С. 48-56.
7. Симаева И.Н., Хитрюк В.В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2014. №5.
8. Твардовская А.А. Инклюзивная стратегия - вектор образования. Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика. Сборник научных трудов VIII Международной научно-практической конференции. 10-11 июня 2014г. / Под ред. А.И.Ахметзяновой. - Казань: Отечество, 2014. - Вып. 8. - 389 с.
9. Черник Б.П. Эффективное участие в образовательных выставках: практическое пособие / под ред. А.Д. Копытова. - Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2001. - 199 с.
10. Шадрова Е.В. Стратегия развития инклюзивного образования (на примере муниципального образования "Город Вологда") // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №6 (87).

## Условия организации рабочих мест для сотрудников с ОВЗ и инвалидностью

*Сальникова О.Д., канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, и.о. директора ЦКП СТСО РУМЦ, СКФУ, г. Ставрополь, djjanina@yandex.ru*

**Аннотация:** в статье представлены основные особенности организации рабочих мест для сотрудников, имеющих ОВЗ и инвалидность: описан алгоритм их приема на работу, обязанности работодателя и структур организации, обеспечивающих сопровождение процесса трудоустройства, нормативно-правовая документация регламентирующая условия труда данной категории сотрудников, а также особенности организации рабочих мест в разрезе нозологических групп.

**Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), инвалидность, трудовой кодекс (ТК), санитарные правила (СП), санитарно-эпидемиологические и санитарно-гигиенические требования.

## The conditions for the organization of workplaces for employees with HIA and disabilities

*Salnikova O.D., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of Correctional Psychology and Pedagogy, Acting Director of the Center for Collective Use of Special Technical Means of Training of the Resource Training and Methodological Center, NCFU, Stavropol, djjanina@yandex.ru*

**Abstract:** the article presents the main features of the organization of workplaces for employees with HIA and disabilities: describes the algorithm of their hiring, the responsibilities of the employer and the organization structures that support the employment process, regulatory and legal documentation regulating the working conditions of this category of employees, as well as the features of the organization of workplaces in the context of nosological groups.

**Key words:** limited health opportunities (HIA), disability, Labor Code, sanitary rules, sanitary-epidemiological and sanitary-hygienic requirements.

Рассматривая вопрос трудоустройства и организации специальных условий, в т.ч. рабочих мест для сотрудников с инвалидностью, с позиции обязательства работодателя, следует подробно раскрыть следующие составляющие, выступающие основой в случае трудоустройства инвалида:

- учет нормативно-правовой документации, регламентирующей основные права, обязанности и описывающей требования к условиям труда;
- учет рекомендаций, представленных в санитарных правилах и государственных образовательных стандартах;
- учет квотирования и имеющихся ресурсов организации.

Прием соискателей с инвалидностью на котируемое рабочее место осуществляется с учетом рекомендаций индивидуальной программы реабилитации (описание потребностей в специальных условиях), требований Трудового кодекса и федерального закона «О социальной защите инвалидов в РФ» № 181-ФЗ от 24.11.1995 г (в ред. 29.11.2021 г.)[4].

Формирование рабочего графика (нагрузки) осуществляется на основании аналогичных документов: Трудового кодекса и ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»; а также с учетом требований локальных нормативно-правовых актов (региональных, местных, документов конкретной организации), не противоречащих федеральным документам.

Организация специальных условий труда (при необходимости) осуществляется на основе[4]:

- Санитарных правил (гигиенические требования к условиям труда инвалидов, в т.ч. требования к организации труда, к условиям и режимам труда, и пр.);

- Межгосударственного стандарта ГОСТ 12.0.230-2007 (Система стандартов безопасности труда. Системы управления охраной труда);

- Руководства по применению Межгосударственного стандарта ГОСТ 12.0.230.1-2015;

- Национального стандарта РФ ГОСТ Р 12.0.007-2009 (Система стандартов безопасности труда. Система управления охраной труда в организации);

- Индивидуального запроса работника (напр., модификации различного оборудования, наиболее подходящего конкретному пользователю) – условия беспрепятственного перемещения, специально оборудованные рабочие места, техническое сопровождение и пр.).

Указанные документы позволяют:

- учесть санитарно-эпидемиологические и санитарно-гигиенические требования к условиям и режимам труда инвалидов (освещение, вентиляция, температурный режим и пр.);

- условия труда для трудоустройства инвалидов (работа с незначительной или умеренной физической нагрузкой, работа преимущественно в свободной позе, сидя, с возможностью смены положения тела, в отдельных случаях - стоя или с возможностью ходьбы; рабочее место, соответствующее эргономическим требованиям; работа, не связанная со значительными перемещениями);

- проектирование и оснащение специальных рабочих мест для инвалидов (оргтехоснастка рабочих мест для инвалидов (рабочие столы, верстаки, стеллажи, шкафы) должны соответствовать антропометрическим данным исполнителя; расстановка специализированного оборудо-



вания и специальной мебели на рабочих местах инвалидов должна обеспечивать доступность, безопасность и комфортность труда).

Указанные документы позволяют установить обязанности и ответственность со стороны работника и руководителя(лей) в рамках управленческой горизонтали и вертикали:

- управление кадрового администрирования – определение графика занятости, потребности в специальных условиях труда на основе законодательства РФ;
- отдел охраны труда – учет требований СП, ГОСТ, анализ рекомендаций ИПРА, запроса работника;
- руководитель структурного подразделения – обеспечение и контроль использования специальных условий;
- техник – техническое сопровождение в вопросах эксплуатации специального оборудования и программного обеспечения.

Согласно Постановлению Главного государственного санитарного врача РФ от 18.05.2009 № 30 «Об утверждении СП 2.2.9.2510-09» (вместе с «СП 2.2.9.2510-09. Гигиенические требования к условиям труда инвалидов. Санитарные правила»), зарег. в Минюсте РФ 09.06.2009 № 14036 [4], специальное рабочее место инвалида должно иметь основное и вспомогательное оборудование, техническую и организационную оснастку, обеспечивающие реализацию эргономических принципов при организации рабочих мест инвалидов и учитывающих индивидуальные возможности и ограничения конкретных лиц [1; 2]. Целесообразно применять специально комплексно разработанные для различных специальностей рабочие места инвалидов, включающие рабочий стол, стул технологическое оборудование.

Отдельные элементы оборудования и мебель на рабочих местах инвалидов с поражениями опорно-двигательного аппарата должны быть трансформируемыми. Рабочий стол должен, как правило, иметь изменяемую высоту и наклон рабочей поверхности, а также - регулируемую подставку для ног. Рабочий стул для инвалидов этой категории должен быть оснащен устройством для изменения положения сиденья по высоте и наклону, регулируемой подставкой для ног, в отдельных случаях - специальным сиденьем, обеспечивающим компенсацию усилия при вставании, приспособлением для рабочих инструментов, устройством перемещения вдоль рабочей плоскости по направляющей, а также посредством электромеханических автономных устройств [2;4].

Искусственное освещение рабочей зоны и рабочих мест инвалидов с остаточным зрением следует организовывать наиболее тщательно, предусматривая общее и местное. Местное освещение должно осуществляться лампами накаливания. Шкафы или стеллажи, входящие в оборудование рабочего места инвалида с остаточным зрением, должны быть с вмонтированными светильниками с автоматическим включением при

открывании дверей шкафа. Местное освещение должно быть стабильным (исключающим мерцание), регулируемым по яркости и спектру в зависимости от заболевания глаз. Уровень освещенности на рабочей плоскости устанавливается в зависимости от характера работы и особенностей инвалидности. Для слепых – специализированное оборудование и ПО (в т.ч. устройства ввода и вывода информации шрифтом Брайля, синтезаторы речи, пр.), системы навигации и информирования[3; 4].

Инвалиды с поражением органов слуха могут работать на предприятиях наравне со здоровыми людьми, кроме контакта с опасными веществами. Не допускаются к работам в условиях интенсивного шума и локальной производственной вибрации. Со сниженным слухом – при наличии специализированного звукоусиливающего оборудования и ПО, позволяющего визуализировать контент, системы навигации и информирования[2; 3].

Техническое оборудование рабочих мест: компьютеры, оргтехника и комплектующие, а также специализированное оборудование (согласно нозологической группе). Например, для категории нарушений слуха: звукоусиливающая аппаратура, специализированное ПО (ретрансляторы речи в текст и пр.); при нарушениях зрения: видеоувеличители, программы экранного доступа, синтезаторы речи, устройства ввода и вывода посредством шрифта брайля (принтер Брайля, дисплей Брайля и пр.), ПО-конвертер в шрифт брайля; при нарушениях опорно-двигательного аппарата: специальная мебель, адаптированные клавиатуры, джойстики, айтрекер и пр.

Таким образом, отметим, что организация рабочих мест для сотрудников с инвалидностью не только является обязательством со стороны организации и работодателя, но при качественном подходе обеспечивает реализацию принципов здоровьесбережения, повышает эффективность реализуемой деятельности, увеличивает ее производительность и качество.

### *Литература*

1. Сальникова О.Д. Информационное и материально-техническое обеспечение образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в СКФУ / О.Д. Сальникова // Современные подходы в образовании и реабилитации лиц с инвалидностью и ОВЗ: практико-технологические аспекты: Материалы Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 26 апреля 2022 года. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2022. – С. 231-237.

2. Сальникова О.Д. Использование ассистивных технологий для обучения студентов с ОВЗ в условиях дистанционного формата обучения / О.Д. Сальникова, Е.А. Бугаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. С. 325-328.

3. Сальникова О.Д. Организация универсальных учебных мест для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего учебного заведения / Ф.Н. Сборник, О.Д. Сальникова // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: материалы II Международного интернет-симпозиума, Ставро-

поль, 1–10 октября 2016 года. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2016. – С. 159-162.

4. Электронный фонд нормативно-технической и нормативно-правовой информации Консорциума «Кодекс».[Электронный ресурс]. URL: <https://kodeks.ru/>(дата обращения: 09.11.2022).

## **Взаимодействие педагогов-дефектологов и родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья**

*Сапежко С. Ю., магистрант 1 курса*

*Научный руководитель: Соловьева О.В., профессор СКФУ, г. Ставрополь*

**Аннотция:** Данная статья посвящена проблемам взаимодействия дефектологов и родителей, воспитывающих детей с ОВЗ; описываются стадии эмоционального состояния семьи после постановки диагноза и адаптация к нему.

**Ключевые слова:** родители детей с ОВЗ, дети с ОВЗ, формирование психолого-педагогической компетентности у родителей.

## **Interaction between teachers-defectologists and parents raising children with disabilities**

*Sapezhko S. Yu., undergraduate 1 courses*

*Scientific adviser: Solovieva O.V., professor of NCFU, Stavropol*

**Abstract:** This article is devoted to the problems of interaction between speech pathologists and parents raising children with disabilities; describes the stages of the emotional state of the family after the diagnosis and adaptation to it.

**Key words:** parents of children with disabilities, children with disabilities, the formation of psychological and pedagogical competence in parents.

Известно, что в последние десятилетия число детей с ОВЗ постоянно растёт. При этом нарушения имеют различный характер и проявляются в разном возрасте. Исходя из современных научных исследований, первые три года жизни ребёнка являются решающими для его развития[3]. Полученные вовремя, помощь и коррекция дают исключительную возможность сгладить имеющиеся дефекты и проблемы в развитии, а иногда даже ликвидировать их, обеспечив этим полноценное развитие ребёнка. Также, правильная ранняя коррекция способствует предупреждению появления вторичных отклонений. А поскольку связь с родителями является важнейшим звеном для ребёнка раннего возраста, то необходимо формирование у них психолого-педагогической компетентности.

Современные ученые и специалисты (С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, Э.И. Леонгард, Н.В. Мазурова, Г.А. Мишина, Е.М. Мастюкова, Л.И. Солнцева,

В.В. Ткачёва и другие) представляют семью, где воспитывается ребенок с ОВЗ, как восстановительную структуру[2]. Такая структура создает условия, необходимые для оптимального развития и личностного становления ребёнка.

Именно поэтому, такие семьи нуждаются в психолого-педагогической помощи, как дети, так и сами родители. Цель такого взаимодействия заключается в создании благоприятного психо-эмоционального климата в семье, в формировании положительных установок в сознании родителей, а также помощь семьям по адаптации и интеграции детей с ОВЗ в общество.

Но зачастую родители не идут на контакт со специалистами, которые способны им помочь, ввиду своих переживаний по поводу болезни и неполноценности ребёнка. Эмоциональное состояние семьи можно представить в виде четырех фаз, которые сменяют друг друга и выражаются сначала в напряжении, а затем в его спаде [1].

После установления диагноза родители проходят первую фазу – «шок». В этот период родители могут испытывать агрессию, страх и беспомощность. Также у членов семьи возникает чувство неполноценности и сопровождается поиском «виновного». На этом этапе отмечается наиболее низкие показатели обратной связи родителей и педагогов. Именно в этот момент педагогу необходимо проявить сочувствие и понимание к эмоциональному состоянию семьи, тем самым создать доверительные отношения.

Первая фаза плавно перетекает во вторую – «развитие неадекватного отношения к дефекту». В эту фазу родители либо отрицают существование болезни, либо верят в ошибочность поставленного диагноза. Следует отметить, что на этом этапе одна группа родителей, сомневаясь в компетенции врача, находится в постоянном поиске другого специалиста, вплоть до того, что использует нетрадиционную медицину. Другая же группа, наоборот отрицает, все очевидные отклонения у ребёнка и отказывается от любого рода обследований. В этой фазе педагог должен делать акцент на сохранившихся функциях ребёнка и фокусировать родителей на рациональном решении проблем.

«Частичное принятие дефекта ребёнка» – это третья фаза. Она характеризуется появлением хронической печали и скорби по здоровому ребёнку. Родители приспосабливаются к дефекту, но всё равно чувствуют свою беспомощность в воспитании и уходе. В этот момент у родителей наблюдается средняя степень обратной связи. Поэтому очень важно в этот период сформировать у них «педагогическую компетентность» и вовлечь их в активное обсуждение волнующих вопросов.

Четвёртая фаза – «Развитие социально-психологической адаптации всех членов семьи». На данном этапе родители безоценочно принимают ребёнка и полностью свободны от предубеждений, касающихся инвали-

дов. Важно отметить, что до этой фазы доходят не все, но тех, кто смог, специалисты вовлекают в коррекционно-педагогический процесс и, зачастую, дают возможность поделиться своим опытом с другими семьями.

Длительность каждой фазы зависит от личных качеств родителей и их сотрудничества с дефектологом.

Для качественного сотрудничества можно применять различные виды взаимодействия: а) консультации и «особый» подход к каждой семье, очень важно, чтобы родители стали помощниками для специалистов; б) дни открытых дверей – родители наблюдают за работой специалиста во время занятия; в) семинары-практикумы – здесь родители знакомятся с теорией и применяют полученные знания на практике; г) проведение мероприятий, где родители могут гордиться достижениями своего ребёнка и участвовать вместе с ним.

С помощью совместных усилий специалистов и родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, и готовности социума к оказанию поддержки таким семьям, возможно, достичь такого качества жизни, при котором они смогут чувствовать себя полноценной частью нашего общества.

### *Литература*

1. Зарубина Н.И. Психологические особенности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и детей-инвалидов, их учет в педагогической деятельности // Вопросы педагогики. – 2018. – № 2. – С. 35-38.
2. Кофанова Е.П. Особенности отношения родителей детей с ОВЗ и родителей здоровых детей к интеграции в условиях инклюзивного образования // Молодой ученый. – 2022. – № 1 (396). – С. 52-55.
3. Семья особого ребенка /Сборник материалов II научно-практической конференции с международным участием/Сост. Г.Ю.Одинокова, С.А.Пономарева. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. – 721 с.

Раздел VII  
**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ  
И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ И ДЕТЬМИ  
С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ  
ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

**Развитие образовательных контактов вузов  
как основа академической мобильности**

*Евдакова А., студентка 4 курса бакалавриата, lina.evdakova@mail.ru,  
Научный руководитель: Погодина В. Л., доцент, д-р пед. наук  
Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, г.  
Санкт-Петербург, Россия*

**Аннотация:** Раскрывается сущность академического туризма. Отмечается актуальность межвузовского сотрудничества, а также, потенциал развития академического туризма в России. Приведены примеры существующих сетевых моделей партнерства образовательных учреждений. Анализируется опыт организации вузами программ и стажировок для студентов. Определены перспективы развития данного направления туризма.

**Ключевые слова:** академический туризм, образовательный туризм, сетевое взаимодействие вузов, сетевые модели, межкультурный обмен, научно-образовательные ресурсы, программы обмена, межвузовское сотрудничество

**Development of educational contacts of universities  
as a basis for academic mobility**

*Evdakova A, 4th year bachelor's student, lina.evdakova@mail.ru,  
Scientific supervisor: V.L. Pogodina, Associate Professor, Doctor of Pedagogical  
Sciences St. Petersburg University of Management Technologies and Economics, St.  
Petersburg, Russia*

**Annotation:** The essence of academic tourism is considered. The relevance of interuniversity cooperation is revealed, as well as the potential for the development of academic tourism. Examples of existing network models of partnership of educational institutions are highlighted. Attention is paid to the analysis of practical experience in organizing programs and internships for students by universities. Further prospects for the development of this direction of tourism are determined.

**Key words:** academic tourism, educational tourism, university networking, network models, intercultural exchange, scientific and educational resources, author's tours, exchange programs, interuniversity cooperation

Академический образовательный туризм следует рассматривать как форму организации образовательного процесса, вид учебной деятельности, технологию обучения, а также как направление туристского бизнеса [9].

Академический туризм включает в себя разработку и организацию поездок для обучающихся и преподавателей вузов в различные регионы (как внутри страны, так и за рубеж) в целях получения образования, проведения исследований, повышения квалификации. Данный вид туризма основывается на научно-образовательных условиях, а также использовании естественных и (или) культурных ресурсов, необходимых для реализации учебной и профессиональной деятельности. Академическая мобильность служит укреплению отношений между научными и образовательными коллективами, формирует перспективы международного сотрудничества в сфере образования.

На протяжении почти тридцати лет академический туризм студентов и преподавателей российских вузов был ориентирован на европейские и американские университеты и колледжи. В конце XX – начале XXI вв. интеграционные процессы и интернационализация образования активизировались в связи с необходимостью создания единого образовательного пространства. Изучив документы Великой Хартии университетов, подписанной в Болоньи в сентябре 1988 г. [1], Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе, утвержденной в Лиссабоне в апреле 1997 г. [3], практику участия российских вузов в так называемом «болонском процессе», можно утверждать, что этот опыт необходимо изучать. Такой опыт, на наш взгляд, важен для выстраивания российскими вузами будущих программ сотрудничества как между университетами в самой России, так и за ее пределами.

Перспективными направлениями международного культурного обмена настоящего времени являются международные связи в сфере образования, особенно его высшей ступени. К наиболее значимым современным тенденциям развития системы высшего образования на Евразийском пространстве можно отнести: глобализацию, рост конкуренции между университетами и странами, распространение новых образовательных технологий (особенно в области информатики и телекоммуникаций). При обсуждении перспектив развития образовательной системы высшего уровня важно учитывать характерные для современного периода неуверенность людей в будущем, вызванных проблемами трудоустройства и сменой работы, возможную высокую мобильность обучающихся и преподавателей. Следовательно, академический туризм может рассматриваться как перспективная сфера услуг туристского бизнеса. Процесс формирования единого образовательного поля на Евразийском пространстве будет эффективен при условии поддержки государствами академической мобильности студентов и преподавателей университетов.

Одной из важнейших современных форм участия университетов в международных отношениях становится формирование межвузовских сетевых объединений на национальном, региональном и глобальном уровнях.

Сетевое взаимодействие университетов обладает особой актуальностью для развития академического туризма. Благодаря реализации процесса, обучающиеся получают возможность в освоении образовательной программы определенного уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких образовательных учреждений [5]. Международные стратегические партнерства вузов направлены на долговременное сотрудничество путем создания устойчивых академических сетей, укрепления обменов студентами и персоналом, расширения обмена знаний и практик. Яркими примерами сетевых моделей взаимодействия вузов являются Сетевой университет СНГ, Университет ШОС, Университет БРИКС.

Сетевой университет Содружества Независимых Государств (СНГ) был создан при поддержке Межгосударственного фонда гуманитарного сотрудничества государств – участников СНГ в целях дальнейшего развития гуманитарного сотрудничества стран содружества. В июне 2009 г. в Москве было подписано Соглашение о Консорциуме по созданию сетевого университета СНГ [8]. Головной организацией СУ СНГ, выполняющей координирующие функции, является РУДН (Российский университет дружбы народов). Главная цель сетевого университета СНГ заключается в повышении качества и привлекательности высшего образования, укрепление межвузовского сотрудничества и связей в сфере высшего образования на территории стран – участников СНГ [7]. В 2021 г. в состав организации вошло 8 новых учреждений высшего образования из России, Армении и Киргизии. Ныне в Сетевой университет СНГ входит 47 вузов–партнеров стран СНГ.

Университет Шанхайской организации сотрудничества (ШОС) представляет собой сеть университетов на территории государств-членов ШОС: Казахстана, Китая, Кыргызстана, России, Таджикистана, Узбекистана. Конвенция о создании и функционировании Университета ШОС была подписана 28 октября 2008 г. в городе Астана в рамках совещания Министров образования государств-участников ШОС [4]. В рамках университета ШОС проводится подготовка высококвалифицированных кадров в областях регионоведения, экологии, энергетики, ИТ-технологий и нанотехнологий [10].

Сетевой университет БРИКС – это объединение образовательных организаций высшего образования Бразилии, России, Индии, Китая и Южной Африки. Предложение о создании сетевого университета поступило в рамках встречи Министров образования стран БРИКС со стороны России под эгидой ЮНЕСКО в Париже в ноябре 2013 г., а 18 октября 2015 г. в Москве был подписан документ по созданию сетевого университета БРИКС [2]. В состав СУ БРИКС входит 56 ведущих вузов-партнеров стран объединения, отобранных в соответствии с националь-



ным законодательством. Сетевая организация стран БРИКС создана как образовательный проект, целью которого является разработка многосторонних совместных образовательных программ обучения, а также совместных научно-исследовательских проектов по 6 приоритетным направлениям: энергетика, информатика и информационная безопасность, исследования стран БРИКС, экология и изменения климата, водные ресурсы и нейтрализация загрязнений, экономика [6].

В связи с ростом информационных потоков, нехватки традиционного образования в ориентации студентов, необходимости перехода к форме практико-ориентированной проектной деятельности для учащихся и нехватки ресурсов отдельно взятых образовательных учреждений, необходимость сетевого межвузовского партнерств становится особо актуальной.

Желание путешествовать отражает человеческое стремление к положительным эмоциям через получение новой информации и ее изучения. Благодаря туризму, люди способны удовлетворить свой интерес к неизведанному: новым фактам, интересным явлениям, культурным и природным особенностям различных регионов. Практически все виды путешествий мотивированы познанием мира, приобретением новых знаний и опыта.

Туризм можно позиционировать как эффективное средство мобильности познавательной активности учащихся, приобщения их к самостоятельной творческой деятельности, развития инициативы, навыков и умений самообразования.

Активизация обмена студентами, стажерами, аспирантами и преподавателями между странами партнерами имеет хорошие перспективы. Развитию международного академического туризма будут способствовать заключение действенных соглашений о сотрудничестве и обеспечение равноправного доступа к благам международного сотрудничества: обмен знаниями, создание интерактивных сетей, мобильность преподавателей и учащихся, международные научно-исследовательские проекты наряду с учетом национальных культурных ценностей и условий.

Развитию академического образовательного туризма будут способствовать и процессы укрепления международного сотрудничества в сфере науки. Деятельность научных организаций важна для развития международных научных связей, распространения научной информации, для обмена идеями, специалистами, координации международной научной деятельности. На развитие академического туризма оказывает влияние международный научный обмен, создание международных бюро, центров совместных исследований и технологического сотрудничества; разработка и реализация разнообразных международных научных программ, затрагивающих практически все сферы современной науки и др.

Академический туризм может считаться одним из самых приоритетных направлений туристской деятельности в настоящее время. Основной задачей для реализации и развития академического туризма является

разработка авторских туров научно-образовательного и культурно-познавательного характеров со стороны университетов для привлечения иностранных студентов.

### *Литература*

1. Великая Хартия университетов [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://bolognaby.org/images/Library/Magna\\_Carta\\_Universitatum\\_ru.pdf](https://bolognaby.org/images/Library/Magna_Carta_Universitatum_ru.pdf) 2

2. Документ по созданию Сетевого университета БРИКС [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://gusbrics.mgimo.ru/doc/gusbrics-report.pdf>

3. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://tm.coe.int/168007f2f5>

4. Конвенция о создании и функционировании Университета ШОС [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.asu.ru/files/documents/00009828.pdf>

5. Сетевое взаимодействие субъектов образовательной деятельности как условие формирования гражданской компетентности обучающихся [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11703>

6. Сетевой университет БРИКС [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://we.hse.ru/brics/>

7. Сетевой университет Содружества Независимых Государств [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://e-cis.info/cooperation/3063/78389/>

8. Соглашение о Консорциуме по созданию сетевого университета СНГ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.rtsu.tj/ru/international-activities>

9. Соломин В.П., Погодина В.Л. Современное состояние и перспективы развития образовательного туризма в России. Известия РГПУ им. А.И.Герцена. №8 (30): Психолого-педагогические науки: Научный журнал. - СПб. 2007.

10. Университет ШОС [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://uni-sco.ru/>

## **Современные подходы к подготовке специалистов, работающих с детьми с ОВЗ и инвалидностью методом адаптивной верховой езды**

*Карантыш Г.В., зав. кафедрой коррекционной педагогики,*

*Гутерман Л.А., доцент,*

*Лебедева Н.А., ст. преподаватель,*

*Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, gvkarantysh@sfnu.ru*

**Аннотация:** В статье рассмотрены проблемы подготовки специалистов, работающих с детьми с ОВЗ и инвалидностью методом адаптивной верховой езды, а также пути их решения

**Ключевые слова:** повышение квалификации, специалисты для работы с детьми с ОВЗ и детьми с инвалидностью, иппотерапия

## **Modern approaches to the training of specialists working with children with disabilities and disabilities using the method of adaptive riding**

*Karantysh G.V., Head. Department of Correctional Pedagogy;*

*Guterman L.A., associate professor;*

*Lebedeva N.A., Art. Lecturer,*

*Southern Federal University, Rostov-on-Don, gvkarantysh@sfedu.ru*

**Annotation:** The article deals with the problems of training specialists working with children with disabilities and disabilities by the method of adaptive riding, as well as ways to solve them.

**Key words:** advanced training, specialists for working with children with disabilities and children with disabilities, hippotherapy

Проведение политики по охране и укреплению здоровья населения является приоритетным направлением в системе здравоохранения. По данным Росстата, общая численность детей с инвалидностью ежегодно увеличивается, создавая высокий социальный запрос на поиск альтернативных методов реабилитации и повышение ее эффективности. Одним из таких методов является иппотерапия (одно из направлений адаптивной верховой езды).

Данный метод широко применяется за рубежом, где доказана его эффективность [2-4]. В нашей стране это направление абилитации и реабилитации детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) пока находится на этапе становления. Причиной этому является отсутствие профессионального стандарта для подготовки специалистов области адаптивной верховой езде (иппотерапии). В связи с этим подготовку данных специалистов в настоящее время возможно проводить в рамках повышения квалификации.

Иппотерапевтические занятия проводятся с использованием лошади в присутствии опытного инструктора и коневода. Для подготовки специалистов, работающих с детьми с ОВЗ с использованием метода иппотерапии, необходимо получение определенных знаний и навыков. В проекте программы национальной стандартизации рассматриваются «Технические средства и услуги для инвалидов и других маломобильных групп населения» (ГК 381). В Национальном стандарте РФ «Услуги по адаптивной верховой езде (иппотерапии) (абилитация и реабилитация человека с помощью лошади) разрабатываются требования к персоналу, участвующему в реализации комплекса мероприятий по адаптивной верховой езде. Персонал по иппотерапии включает инструктора-методиста по иппотерапии, инструктора, ассистента-инструктора по иппотерапии по работе с получателем услуги, ассистента-инструктора по иппотерапии по работе с лошадью (коновода). При этом данный персонал должен иметь соответствующую профессиональную ква-

лификацию, подтвержденными документами, установленного образца. В том числе, в настоящее время допускается наличие высшего образования по таким направлениям подготовки, как адаптивная физическая культура и спорт, педагогика, психология или одной из медицинских специальностей для подготовки инструктора-методиста по иппотерапии, а для инструктора – возможно иметь среднее или высшее образование по этим специальностям, а также повышение квалификации в области непосредственной работы с лошадью [1].

Для специалистов в данной области важным также является владение навыками работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью, включающими мотивационно-ценностные качества, а также элементы операционально-деятельностных качеств и рефлексивно-оценочных способностей. Ключевыми характеристиками рефлексии специалиста в области иппотерапии по отношению к собственной деятельности должно являться осознание собственного опыта работы не только с лошадью, но и ребенком, подбора лошади для каждого ребенка, умение оценить эффективность проводимой иппотерапии в динамике курса занятий. Таким образом, данному специалисту необходимо постоянно проводить мониторинг психоэмоционального, психомоторного состояния и речевого развития ребенка.

Поэтому в программу повышения квалификации для подготовки специалистов, работающих в системе абилитации и реабилитации детей с ОВЗ и инвалидностью методом адаптивной верховой езды (иппотерапии), важно включать дисциплины по психолого-педагогическому сопровождению детей данной категории с основами возрастной физиологии, дефектологии.

Важным направлением при подготовке данных специалистов является получение теоретических представлений и практических навыков по проблеме иппотерапии в системе физкультурно-оздоровительных технологий сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью; усвоение представлений о психоэмоциональном и биомеханическом факторах иппотерапии, а также коррекционных задачах, направленных на развитие психомоторных навыков, координационных качеств, коммуникативных навыков, речи, бытовых и социальных навыков, ипповенции как одного из терапевтических аспектов действия иппотерапии в рамках взаимодействия различных моделей: психотерапии (equine assisted psychotherapy (EAP), equine facilitated psychotherapy (EFP)), консультирования (equine-assisted counseling (EAC)) и обучения с участием лошади, включающих технологии коучинга, социально-психологических и корпоративных тренингов (equine-assisted learning (EAL)). В рамках данного модуля будущие специалисты в области иппотерапии также должны получить представление о нормативно-правовых основах в сфере образования и нормах профессиональной этики. В том числе, представления об абсолютных и относительных медицинских противопоказаниях для использования метода ип-

потерапии для абилитации и реабилитации детей с ОВЗ и инвалидностью. На основе полученных представлений будущий специалист в области иппотерапии должен быть способен к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры дефекта, актуального состояния и потенциальных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья, используя различные актуальные современные формы психолого-педагогической работы, подходы, методики в области физкультурно-оздоровительной деятельности средствами иппотерапии. Также он должен быть способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания детей с ОВЗ и инвалидностью.

В рамках данного курса подготовки будущий специалист в области иппотерапии должен освоить теоретические и практические навыки адаптивной верховой езды. В том числе, сюда должно входить направление, в рамках которого необходимо усвоить технологию иппотерапии в сопровождении детей с ОВЗ и инвалидностью: что представляет собой метод иппотерапии, какие в него входят этапы (адаптационный, основной, реабилитационный, заключительный). При освоении темы «задачи иппотерапии» необходимо получить навыки формирования правильной посадки (равновесия, расслабления, доверия к лошади). Также в рамках данного модуля дается представление о средствах иппотерапии в обеспечении адаптационного потенциала детей с ОВЗ и инвалидностью. При освоении практических аспектов оздоровительной верховой езды важно отработать посадку на лошадь, как формируется равновесие при разных видах посадки, какая посадка наиболее благоприятно влияет на развитие координационных качеств наездника. Также прорабатывается тема специальных реабилитационных мероприятий восстановления и формирования отсутствующих двигательных навыков. В конце курса повышения квалификации необходимо показать, как определяются эффективность проведенных иппотерапевтических занятий.

Таким образом, в ходе прохождения обучения будущий специалист в области иппотерапии должен постоянно рефлексировать по отношению собственной деятельности с тем, чтобы осознать накопление опыта в данном виде деятельности, вырабатывать критерии успешности выполнения деятельности и уметь анализировать изменения в оцениваемых показателях развития ребенка с ОВЗ или инвалидностью, занимающегося иппотерапией.

### *Литература*

1. Денисенков А.М. Адаптивная верховая езда в системе комплексной абилитации и реабилитации // В сборнике статей Всероссийской научно-практической конференции «Методы абилитации и реабилитации с помощью лошади в системе комплексной реабилитации. – Ростов-на-Дону; Таганрог : Издательство ЮФУ, 2022. – С. 21-23.

2. Kim Y.N., Lee D.K. Effects of horse-riding exercise on balance, gait, and activities of daily living in stroke patients // J Phys Ther Sci. - 2015, Vol. 27. – P. 607–609.

3. Koca T.T., Ataseven H. What is hippotherapy? The indications and effectiveness of hippotherapy // North Clin Istanb. – 2016, Vol. 2(3). – P. 247-252. - doi: 10.14744/nci.2016.71601.

4. Park H.J., Shin J.I., Yang Y.A. A systematic study on the application of rehabilitation equestrian intervention to domestic children with disabilities // Korean Aging-Friendly Health Policy. – 2011, Vol. 3. – P. 45–51.

### **Модификация рабочей программы дисциплины «Современные технологии инклюзивного образования» в условиях цифровой трансформации**

*Крещан З.В., доцент, КемГУ, г. Кемерово  
z.kretsan@gmail.com*

**Аннотация:** В статье рассматриваются возможности модификации рабочей программы дисциплины в части использования информационных и цифровых технологий в образовательном процессе будущих логопедов и психологов.

**Ключевые слова:** рабочая программа дисциплины, лекции, практические занятия, самостоятельная работа студентов, информационные и цифровые технологии.

### **Modification of the work program of the discipline «Modern technologies of inclusive education» in the context of digital transformation**

*Kretsan Z.V., Associate Professor, KemGU, Kemerovo  
z.kretsan@gmail.com*

**Abstract:** The article discusses approaches to the modification of the work program of the discipline, taking into account the use of information and digital technologies. The relevance of the application of knowledge and skills in the field of information and digital technologies in the course of training sessions is substantiated.

**Key words:** work program of the discipline, information and digital technologies, lectures, practical classes, independent work.

Быстрое развитие и внедрение цифровых технологий в разные сферы профессиональной деятельности человека, актуализирует активное использование цифровой трансформации на всех уровнях образования. Одной из актуальных проблем в практике инклюзивного образования является использование цифровых технологий для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Цифровизация ставит задачи расширить профессиональные компетенции будущего специалиста в вопросах отбора и применения современных цифровых инструментов, обогащающих предметно-пространственную образовательную

среду для обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ)[3; 4].

В рамках реализации федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» (Приказ Минэкономразвития России от 24.01.2020 № 41) с целью формирования у будущих специалистов ключевых компетенций цифровой экономики, готовности к жизни и деятельности в глобальном цифровом обществе перед преподавателями вузов ставится задача по актуализации рабочих программ дисциплин с учетом внедрения информационных и цифровых технологий в образовательный процесс [3].

Под ключевыми компетенциями цифровой экономики, рассматриваются компетенции, которые необходимы для решения человеком поставленной задачи или достижения заданного результата деятельности в условиях глобальной цифровизации общественных и бизнес-процессов. Вместе с тем, цифровые компетенции необходимы как для выполнения профессиональных задач, так и для полноценного взаимодействия личности с окружающим миром и решения повседневных задач [3].

Актуальность данной проблематики обосновывается нормативными правовыми документами, регламентирующими использование цифровых технологий в образовательных организациях:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ;

- Постановление Правительства РФ от 16.11.2020 N 1836 «О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда» (вместе с Положением о государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда»);

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»;

- Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 N 35847);

- Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 N 35850);

- Распоряжение Министерства просвещения России от 18.05.2020 № 3-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий».

Цифровые технологии предоставляют возможность обеспечить индивидуализацию образовательной траектории, методов, форм и темпа освоения образовательного материала для каждого обучающегося с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Использование цифровых технологий в условиях инклюзии способствует увеличению доступности среды образования и вовлечению всех учащихся в образовательную деятельность. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья имеют возможность посредством использования вспомогательных инструментов значительно улучшить качество жизни.

Дисциплина «Современные технологии инклюзивного образования» реализуется по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Направленность (профиль) программы «Логопедия: ранняя диагностика и коррекция» и по направлению подготовки 44.03.02 Психолого - педагогическое образование. Направленность (профиль) подготовки-Психология образования.Уровень профессионального образования высшее образование – бакалавриат. Общий объём часов – 108. Учебным планом предусмотрены такие виды работ как лекции, практические занятия и самостоятельная работа. В результате освоения программы бакалавриата обучающийся должен овладеть следующими результатами обучения по дисциплине: обще профессиональной компетенции (ОПК) -3.2.: умеет: осуществлять учебное сотрудничество и совместную учебную деятельность обучающихся и воспитанников; соотносить виды адресной помощи с индивидуальными образовательными потребностями обучающихся. В качестве индикаторов рассматриваются владение современными образовательными технологиями и реализует их в процессе деятельности и умение оказать адресную помощь в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями обучающихся.

Модификация рабочей программы дисциплины «Современные технологии инклюзивного образования» дает будущим логопедам, психологам возможность освоения знаний, умений и навыков в применении цифровых технологий в профессиональной деятельности.

Целью актуализации данной программы является освоение студентами ОПК- 9: способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности. Задачи обучающихся в рамках актуализированной программы: усвоить принципы работы современных информационных технологий при инклюзивном образовании; уметь использовать их для решения задач профессиональной деятельности; овладеть навыками работы с современными информационными технологиями.

В качестве индикаторов рассматриваются: знание принципов работы современных информационных технологий; основных понятий, способов внедрения и реализации цифровых и «сквозных» технологий в инклю-



живное образование; умение использовать цифровые образовательные и научные ресурсы для решения профессиональных задач; владение навыками работы с современными информационными технологиями, а именно, применение современного программного обеспечения при реализации современных технологий инклюзивного образования.

В настоящее время в обучении студентов на лекционных и практических занятиях для организации групповой и индивидуальной работы нами используются следующие цифровые сервисы и инструменты: Zoom, <https://webinar.ru/>, <https://gov.megafon.ru/products/vebinary-i-videokonferencii>, Teams (групповая работа), Яндекс формы, PowerPoint, Google формы, Google Meet (презентации), Miropolis, MiropolisLMS (групповая работа).

С целью модификации лекционного курса нами был дополнен раздел 1 «Нормативно-правовые и этические основы управления инклюзивным образованием» следующим содержанием: Направления государственной политики и нормативные акты РФ, регламентирующие цифровизацию профессиональной подготовки специалистов по инклюзивному обучению. При изучении данной темы студентам было рекомендовано пользоваться цифровыми ресурсами: (консультант, гарант, Яндекс. Диск, видеолекции, официальные сайты Министерства просвещения, науки и высшего образования; Электронные библиотеки и электронные образовательные ресурсы: (Рособрнадзор) <http://www.obrnadzor.gov.ru>; Федеральный портал «Российское образование» <http://www.edu.ru>; Электронные библиотеки <http://www.edu.ru/db/portal/sites/elib/e-lib.htm>; Научно педагогическая библиотека им.К.Д.Ушинского <http://www.gnpbu.ru/>[1; 2; 5; 6].

В раздел 2 «Современные подходы, условия и модели инклюзивного образования» была включена тема лекции «Цифровые технологии в специальном (дефектологическом) образовании» для изложения данного материала и самостоятельной работы преподаватель и студенты использовали: видеолекции; <https://app.nearpod.com/>, видеоматериалы, <https://coggle.it/>, <https://www.mindmeister.com/ru>, <https://miro.com/>, <https://www.canva.com/>, ментальные карты, инфографика [1; 2; 5; 6].

В разделе 3 «Современные подходы, условия и модели инклюзивного образования» акцентировалось внимание студентов на понятие «ассистивные технологии» для обучающихся с различными нозологиями. С этой целью были охарактеризованы следующие технологические области: технология распределенного реестра (блокчейн); искусственный интеллект; технология виртуальной реальности (VR); технология дополненной реальности; технология больших данных; интернет вещей; технология цифровых коммуникаций; технология формирующей аналитики; открытые образовательные ресурсы [4, с.10].

В тематику практических занятий были добавлены задания, предусматривающие самостоятельное изучение и представление ассистивных

технологий для лиц разными нарушениями. С этой целью они должны были изучить соответствующие цифровые технологии и инструменты. Так при рассмотрении темы «Ассистивные технологии для лиц с нарушениями слуха» были изучены сервисы – <https://coggle.it/>, <https://www.mindmeister.com/ru>, <https://miro.com/>, <https://www.canva.com/>, VR <https://app.nearpod.com/> - развития слухового и фонематического восприятия; тренажеры Викиум, BrainApps.ru, iqclub.ru, <https://learningapps> - отработка дыхания; цифрового сторителлинга (<https://www.storyjumper.com>) - отработка произвольных движений мимической мускулатуры, разработка артикуляционной моторики; ИИ - <https://yandex.ru/alice/legko-skazat>, навыки Алисы (Игры с распознавание речи); NLP (NaturalLanguageProcessing) - диагностирование речи «Спектрограмма» разработана для детей 3-6 лет и их родителей – это чат-бот с функцией отправки аудиосообщений[1; 5; 6].

Проектирования и реализации образовательного процесса):БД - электронные учебные системы (GoogleClassroom, Яндекс Учебник, Canvas, платформа Учи.ру,logopedia, mersibo) и др.; - сервисы для работы с графикой (Piktochart, Canva);создания игровых учебных материалов для проектирования образовательного контента (LearningApps);- Тренажеры Викиум и др.[5; 6].

Раскрытие темы «Ассистивные технологии для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата» позволило использовать технологии, инструменты и сервисы такие как: концептуальные таблицы: <https://www.lucidchart.com/>, <https://miro.com/app/dashboard>, <https://www.mindmeister.com/ru>); цифровой сторителлинг (сервисы: <https://www.storyjumper.com/> <https://www.renderforest.com>); инфографика (сервисы: <https://infogram.com/> <https://piktochart.com/>)[5; 6].

Мобильное приложение «Электронный тьютор», разработанное специалистами г. Свердловска доступно на устройствах с операционной системой GoogleAndroidи может быть загружено через GooglePlayMarket, а также с помощью QR-кода. PECS (Picture Exchange Communication System) электронные карточки (академические навыки, самообслуживание, социальная приспособленность, моторика. С помощью карточек специалисты и родители могут составлять визуальные расписания и социальные истории [5; 6].

Для изучения темы «Ассистивные технологии для лиц с нарушениями зрения» студенты вникли в дополненную реальность: Sullivan+ приложение для слабовидящих: распознавание изображений, лиц, текста и т.д. TUATCorp. ARTutor, ARvid, Quiver, PlantyGo, SketchARи другие. Возможно создание банка панорам на сервисе 360City и проектирование VR-погружений в образовательную среду на примере возможностей сервиса <https://nearpod.com/> [5; 6]. ИИ: Голосовой помощник Алиса. Яндекс.

Обучение студентов основам сетевой коммуникации как на занятиях, так и для работы в будущей образовательной организации проводится на базе MS 365, google-сервисов, а также на площадках онлайн-сервисов <https://ru.coreapp.ai/>, <https://onlinetestpad.com/> и др.

В качестве работ для самостоятельной деятельности студентам было предложено выполнение следующих заданий: используя КонсультантПлюс, информационно-правовой портал Гарант.ру, изучить, проанализировать, подготовить и защитить презентацию нормативного документа в PowerPoint (выбор документа студент осуществляет самостоятельно); разработать технологическую карту урока с использованием цифровых средств; индивидуальный образовательный маршрут обучающегося с речевым нарушением (по выбору студентов) образовательных маршрутов; методические рекомендации для логопеда по использованию цифровых ресурсов на основе сквозных цифровых технологий, встраиванию этих ресурсов в коррекционно-развивающую деятельность. Составить: аннотированный каталог сервисов дополненной реальности для применения в работе логопеда, тифлопедагога; инструкцию для логопеда и родителей по применению сервиса VR/AR.

Для выполнения заданий можно использовать: Электронные библиотеки и электронные образовательные ресурсы: (Рособрнадзор) <http://www.obrnadzor.gov.ru>; Федеральный портал «Российское образование» <http://www.edu.ru>; Электронные библиотеки <http://www.edu.ru/db/portal/sites/elib/e-lib.htm>; Научно педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского <http://www.gnpbu.ru/>; <http://puzzlecup.com/crossword-ru/> (кроссворды); <https://www.xmind.net/> (ментальные карты); <https://h5p.org/> (игры, презентации); <https://trello.com/> (групповая работа); <https://rizzoma.com/index-rus.html> (совместная работа); найти навык Алисы для логопедической работы; <https://www.xmind.net/> (ментальные карты); <https://h5p.org/> (игры, презентации); <https://trello.com/> (групповая работа); <https://rizzoma.com/index-rus.html> (совместная работа); <http://puzzlecup.com/crossword-ru/> (кроссворды).

Таким образом, анализ модификации рабочей программы дисциплины «Современные технологии инклюзивного образования» показал, что использование цифровых технологий в образовательной деятельности обучающихся способствует совершенствованию умений студентов использовать современные информационные технологии для решения задач профессиональной деятельности. Информационные и цифровые технологии существенно влияют на процесс обучения. Делают его более гибким, персонализированным (дифференцированность, вариативность; гибкость и адаптивность), расширяют возможности студентов для выполнения самостоятельной работы. Мы полагаем, что умение использовать в профессиональной деятельности информационные и цифровые технологии значительно усилит конкурентоспособность выпускников университета на рынке труда.

### *Литература*

1. Информационные технологии в специальном образовании : учебное пособие / составитель Т.Н. Семенова. –Чебоксары : ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2019. – 170 с.
2. Мусина Н.О. Информационные технологии в образовании : учебник / Е.В. Баранова, М.И. Бочаров, С.С. Куликова, Т.Б. Павлова [Электронный ресурс] Санкт-Петербург : Лань, 2021. – 296 с.

3. Приказ Минэкономразвития России от 24 января 2020 г. № 41 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»

4. Распоряжение Министерства просвещения России от 18.05.2020 № 3-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий» – с. 26

5. Цифровая педагогика: технологии и методы / Н.В. Соловова, Д.С. Дмитриев, Н.В. Суханкина, Д.С. Дмитриева; Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева. – Самара : Самарский национальный исследовательский ун-т имени академика С.П. Королева (Самарский университет), 2020. – 128 с.

6. Цифровые технологии в специальном (дефектологическом) образовании (партнерский образовательный модуль) / сост.: Н.Н. Кислова, Н.Ю. Еремина, Н.А. Доманина, и др.; под общ. ред. Н.Н. Кисловой. – Самара: СГСПУ, 2021. – 94с.

### **Ресурсы учебной лаборатории по логопедии в научно-образовательном процессе подготовки педагогов для лиц с ОВЗ**

*Шеховцова Т.С., к.п.н., доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, СКФУ, г. Ставрополь, gts1802@yandex.ru*

**Аннотация:** В статье раскрыта сущность деятельности учебной лаборатории по логопедии, функционирующей в Северо-Кавказском федеральном университете, и её роль в подготовке кадров для работы с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья.

**Ключевые слова:** логопедия, лаборатория по логопедии, подготовка педагогов, лица с ограниченными возможностями здоровья, дети с нарушениями речи, логопедическая диагностика, коррекция, консультирование.

### **Resources of the educational laboratory for speech therapy in the scientific and educational process of teacher training for people with disabilities**

*Shekhovtsova T.S., Ph.D., Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, NCFU, Stavropol, gts1802@yandex.ru*

**Abstract:** The article reveals the essence of the activities of the speech therapy training laboratory operating at the North Caucasus Federal University and its role in training personnel to work with people with disabilities.

**Key words:** speech therapy, speech therapy laboratory, teacher training, persons with disabilities, children with speech disorders, speech therapy diagnostics, correction, counseling.

Как известно, различные нарушения речи всегда выступали определённой проблемой для развития ребёнка, его обучения в школе, адаптации и

социализации. Как отмечает М. Н. Русецкая, в настоящее время около 60% детей приходят в первый класс с различными нарушениями речи [1].

Нарушения речи отмечаются не только у детей, но и у взрослого населения, препятствуя профессиональной деятельности и личной жизни. По данным Минздрава России [2] за три последних года количество взрослых, перенёсших инсульт, возросло на 25%, кроме того, в статистике отмечено, что инсульты часто случаются у людей среднего и даже молодого возраста и сопровождаются потерей или нарушениями речи, что требует логопедического воздействия, возможность получить которое в настоящее время недостаточна.

Подготовка профессионалов немыслима без приобретения практического опыта в соответствии с современной ситуацией. Логопедия всегда была практикоориентированной наукой, но сегодня она представлена новыми практическими разработками, носящими интерактивный характер и позволяющими осуществлять диагностику, коррекцию и профилактику нарушений речи на качественно новом уровне. Следовательно, для овладения профессиональными компетенциями необходимо организовывать соответствующее практическое обучение будущих педагогов для детей с ОВЗ.

На базе Северо-Кавказского федерального университета функционирует лаборатория по логопедии «ЛОГОПЕДиЯ». Деятельность лаборатории нацелена на оказание логопедической помощи лицам с различными нарушениями речи и позволяет достичь хороших результатов, препятствуя усугублению проблем до необратимого масштаба. Отметим, что в основном работа лаборатории ориентирована на детей от 3 до 7 лет. Однако специалисты СКФУ готовы помогать детям и более раннего возраста, а также школьникам, имеющим проблемы успеваемости, и взрослым, утратившим речь вследствие перенесенных заболеваний.

Результативности логопедической работы способствуют: современное оборудование; новейшие методики диагностики, коррекции и консультирования; специалисты, прошедшие обучение в России и за рубежом.

Направлениями деятельности лаборатории являются:

- 1) дифференциальная диагностика речевых нарушений и их последствий у лиц различного возраста;
- 2) нейропсихологическая диагностика лиц различного возраста;
- 3) психологическое консультирование родителей детей с ограниченными возможностями здоровья;
- 4) коррекция речевых нарушений и их последствий у лиц различного возраста;
- 5) проведение фундаментальных и прикладных научных исследований в области коррекционной психологии и педагогики;
- 6) организация экспериментальной базы для выполнения учебно-исследовательских работ, педагогической практики;

7) организация профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников в области специального (дефектологического) образования.

Видами услуг для лиц с нарушениями речи выступают: диагностические, коррекционно-развивающие, консультативные услуги.

Отметим первоочередное значение диагностических услуг, которые являются стартом оказания квалифицированной логопедической помощи. Диагностика может носить как скрининговый характер, так углублённый в зависимости от конкретной ситуации.

В диагностические услуги входит:

1. Логопедическое обследование
2. Регистрация электроэнцефалограммы
3. Проведение нейрокартирования
4. Проведение инструментальной психо-нейро-коррекционной диагностики методом биологической обратной связи

Обследование того или иного процесса, функции, системы; обработка, анализ и интерпретация полученных данных; оформление результатов обследования в виде заключений специалистов позволяют установить наличие или отсутствие определённых проблем в психоречевом развитии субъекта обследования и на этой основе разработать индивидуальный маршрут коррекции. После получения коррекционной помощи рекомендовано проведение повторного обследования с целью определения эффективности работы либо наблюдения развития субъекта обследования в динамике.

Коррекционно-развивающие услуги включают:

1. Индивидуальные логопедические занятия.
2. Логопедический массаж.
3. Занятия музыкально-ритмической деятельностью.
4. Проведение сеанса имплицитного обучения в виде психо-нейро-коррекционного альфа-тета-тренинга ЭЭГ.

Развивающая предметно-пространственная среда лаборатории имеет универсальное оборудование, которое можно применять как в диагностических, так и коррекционно-развивающих целях. Так, например, с помощью песочного бассейна проводится обследование и развитие понимания речи, игры на автоматизацию звуков («Найди и назови»), упражнения для профилактики и коррекции оптической дисграфии и т.д. Кроме того, песочный бассейн служит целям изодейтельности и релаксации.

Аналогичным универсальным оборудованием выступает вибромузыкальный сухой бассейн, возможности которого могут быть использованы в диагностике и развитии моторных функций, фонематических процессов, а также в различных дидактических и свободных играх детей.

Очень важным звеном деятельности лаборатории является консультативная помощь. В этой связи специалистами проводятся: психо-нейро-коррекционная работа с предварительным комплексным психологиче-

ским консультированием родителей, а также индивидуальная психологическая консультация родителей, имеющих детей с ОВЗ.

В рамках деятельности лаборатории «ЛОГОПЕДИЯ» осуществляется подготовка студентов, обучающихся по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (бакалавриат) и 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (магистратура). С использованием ресурсов лаборатории проводятся лекции; практические и лабораторные занятия; дополнительные мероприятия по учебной и научно-исследовательской деятельности студентов (такие как: подготовка к занятиям, мастер-классы, тренинги, написание конкурсных работ и научных статей). Лаборатория выступает базой для проведения научных исследований в рамках написания курсовых и выпускных квалификационных работ.

Так, в 2022 году на базе лаборатории была успешно защищена магистерская выпускная квалификационная работа на тему «Дифференциальная диагностика нарушений речи при расстройствах аутистического спектра от сходных состояний у детей дошкольного возраста». Разработанный в результате данного научного исследования авторский диагностический инструментарий изучается студентами с целью осовременивания взглядов на процесс диагностики нарушений речи.

Обобщение результатов обследования в потоке способствует установлению студентами определённых закономерностей между конкретной проблемой и способом её преодоления через научно-обоснованные выводы. Учебная и научно-исследовательская деятельность студентов на базе лаборатории «ЛОГОПЕДИЯ» позволят им овладеть необходимыми практическими составляющими профессиональных компетенций в соответствии со стандартом.

Ресурсы лаборатории также позволяют проводить переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров; осуществлять обмен опытом в рамках научно-практических конференций и методических семинаров; привлекать внимание абитуриентов к вопросам выбора профессии и выбора вуза для её получения.

Итак, лаборатория «ЛОГОПЕДИЯ» позволяет не только оказать логопедическую помощь людям разного возраста, кто уже имеет какие-либо нарушения, но и помочь тем, кто просто хочет обследоваться сам или обследовать своих детей, а также получить практические навыки в области логопедии, повысить уровень профессиональной компетентности и профессионального мастерства.

#### *Литература*

1. <https://vogazeta.ru/articles/2021/10/5/shkolniki/18192>
2. <https://tass.ru/infographics/8578>

## СОДЕРЖАНИЕ

### ***Раздел I. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ***

<b>Борозинец Н.М., Сербина Л.Ф.</b> Развитие инклюзивного высшего образования в контексте деятельности сети ресурсных учебно-методических центров на базе образовательных организаций высшего образования .....	5
<b>Билалова К.П.</b> Тенденции развития инклюзивного образования в России и за рубежом .....	12
<b>Будякова Л.В.</b> Современные проблемы инклюзивного образования .....	17
<b>Демиденко О.П.</b> Анализ мотивационной составляющей при трудоустройстве студентов с ограниченными возможностями здоровья .....	21
<b>Ковалевская В.С.</b> Концепция абилитации детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья .....	24
<b>Красникова Я.С.</b> Проблемы и перспективы современного инклюзивного образования в России .....	27
<b>Масаева З.В., Кагермазова Л.Ц., Мациева А.С.</b> Современное состояние изучения детского аутизма .....	32
<b>Мирзаева А.М.</b> Реабилитация в образовании детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра с помощью модели SCERTS ...	35
<b>Мирошниченко А.А.</b> Тенденции развития инклюзивного образования в России и за рубежом .....	39
<b>Мусаева М.Х., Прядко Н.А.</b> Теоретико-методологический анализ коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с РАС .....	43
<b>Нестерова А.Ю., Оборотова С.А.</b> Выпускники вуза с инвалидностью на рынке труда. Современные проблемы и перспективные подходы к их решению .	49
<b>Постникова М.А.</b> Тенденции развития инклюзивного образования в России	60
<b>Романенко К.О.</b> Особенности психолого-педагогической абилитации детей раннего возраста с нарушением слуха .....	63
<b>Садретдинова Э.А., Исмаилова Э.Ф., Лукьянова О.В.</b> Модель современного дошкольного учреждения для детей с РАС .....	67
<b>Цыба И.А.</b> Образование инвалидов и лиц с ОВЗ: нормативные требования, статистика и личный опыт .....	71

### ***Раздел II. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА НОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ***

<b>Авагимян О.Г.</b> Логопедическая работа по развитию понимания речи у неговорящих детей младшего дошкольного возраста .....	78
<b>Арушанян Л.А.</b> Логопедическая работа по профилактике оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) .....	83



<b>Бабичева Е.С.</b> Применение современных педагогических технологий ранней комплексной помощи детям с нарушениями слуха .....	88
<b>Браккер Е.Л.</b> Использование средств музыкотерапии для адаптации к школе детей с ограниченными возможностями здоровья .....	91
<b>Батдыева О.В.</b> Способы формирования речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра .....	94
<b>Батманова Н.Н.</b> Коммуникативная деятельность у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом .....	96
<b>Батманова Н.Н.</b> Приемы формирования коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом .....	99
<b>Биймурзаева О.В.</b> Формирование лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра .....	102
<b>Болдырева Ж.И.</b> Особенности логопедической работы по подготовке детей к обучению в школе с общим недоразвитием речи .....	106
<b>Бухтатова А.Е.</b> Логопедическая диагностика детей раннего возраста .....	110
<b>Бубнова П.Е.</b> Специфика звуко-слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией .....	112
<b>Вакулевич С.С.</b> Особенности формирования коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра .....	115
<b>Величко Е.Н.</b> Развитие внимания у детей дошкольного возраста с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, воспитывающихся в условиях дома-интерната .....	118
<b>Водолажская М.Г., Романова Л.В.</b> Нейропсихологический подход к подготовительному этапу обучения грамоте детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) .....	123
<b>Вокуева Д.Э.</b> Особенности развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	129
<b>Герасименко К.А.</b> Коррекционно-педагогическая работа по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития средствами игровой деятельности .....	133
<b>Дашко Д.С., Исмаилова А.Б.</b> Особенности социализации глухих и слабослышащих детей младшего школьного возраста .....	137
<b>Джалаева М.Д.-В.</b> Песочная терапия как средство развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП .....	139
<b>Ермакова Е.А., Галашева Е.В.</b> Роль лечебной физической культуры для детей с детским церебральным параличом .....	144
<b>Жилина Л.Е.</b> Особенности связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью .....	146
<b>Зерюкаева М.С.</b> Социально-психологические аспекты, современных игровых технологий используемых в развитии речи дошкольников с ОНР .....	150
<b>Иванова Н.Н.</b> Развитие коммуникативной деятельности у детей раннего возраста с церебральным параличом .....	162
<b>Ильясова Д.Ш., Сергеева О.С.</b> Формирование звукопроизносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с дислалией .....	165

<b>Кабушко А.Ю., Алексеева М.Н., Катилевская Ю.А.</b> Содержание работы по формированию пространственных представлений у старших дошкольников с нарушением зрения в условиях инклюзивного образования .....	167
<b>Ельникова Г.А., Веретенникова О.М.</b> Социокультурная деятельность как элемент инклюзивного образования в вузе .....	174
<b>Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В., Барышева Е.И.</b> Исследование ценностно-смысловой сферы учащихся с ОВЗ в психолого-педагогических условиях сопровождения в образовательных организациях .....	178
<b>Качура Л.А.</b> Особенности проведения логоритмических занятий с детьми дошкольного возраста с нарушениями интеллекта .....	183
<b>Козлова А.А.</b> Методы формирования эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) .....	186
<b>Корниенко И.В.</b> Организация коррекционно-развивающей работы по формированию зрительно-пространственных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня .....	189
<b>Коробейникова А.А.</b> Логопедическая работа по развитию речи у детей дошкольного возраста с дизартрией .....	194
<b>Литвиненко А.В.</b> Место музыкальных занятий в системе психолого-педагогической помощи детям с расстройством аутистического спектра .....	198
<b>Масленикова М.А.</b> Особенности коррекции речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией средствами логопедической ритмики .....	201
<b>Мартаева А.С.</b> развитие коммуникативных навыков у детей 5-6 с задержкой психического развития .....	205
<b>Нещадимова А.А., Колябина А.В.</b> Развитие мышления слабовидящих детей дошкольного возраста посредством дидактических игр .....	208
<b>Нирова Л.М.</b> Особенности овладения эмоционально-оценочной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня .....	211
<b>Носова А.И.</b> Социально-психологическая характеристика матерей, воспитывающих детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта .....	215
<b>Онищенко О.А.</b> Социализация детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра средствами игровой деятельности .....	219
<b>Павлова Е.А.</b> Развитие фонематических процессов в младшем школьном возрасте как основа предполагаемых дизорфографических ошибок .....	223
<b>Парижева З.А.</b> Особенности формирования словообразований и словоизменений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР .....	228
<b>Попова Д.И.</b> Формирование зрительно-моторной координации детей старшего дошкольного возраста с системным недоразвитием речи методом песочного рисования (Sand Art) .....	234
<b>Пономаренко Е.А.</b> Особенности формирования социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра .....	238
<b>Прилепко Ю.В., Асаева Л.С.</b> Технология формирования пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения ...	241
<b>Процук О.А.</b> Стимуляция сенсомоторного развития детей раннего возраста с нарушением зрения .....	248

<b>Пузанова Е.А.</b> К вопросу о развитии слухового восприятия у детей с нарушением слуха посредством игровой деятельности .....	253
<b>Рудь В.А., Галямова А.В.</b> Формирование звукопроизносительной стороны речи у детей с артикуляторно-фонетической дислалией .....	256
<b>Савенко Ю.А., Дацковская Е.В.</b> Адаптация слабовидящих детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования .....	259
<b>Сальникова О.Д., Соловьёва О.В., Кухлеева А.В.</b> Проблемы семей, воспитывающих детей с инвалидностью .....	261
<b>Сапега М.С.</b> Психолого-педагогическая поддержка родителей ребёнка подросткового возраста с расстройствами аутистического спектра .....	266
<b>Симанович А.О.</b> Формирование мелкой моторики у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра .....	269
<b>Соловьёва О.В., Аджибаева О.Г.</b> Ребенок с общим недоразвитием речи: сопровождение в условиях инклюзивной дошкольной образовательной организации .....	272
<b>Соловьёва О.В., Атюгеева А.А.</b> Особенности развития познавательных способностей и познавательного интереса у детей с задержкой психического развития .....	276
<b>Соловьёва О.В., Федорюк А.Х.</b> Применение арт-терапевтической техники эбру в коррекции слабовидящих детей .....	280
<b>Темерева О.С., Черкашина В.Е.</b> Использование арт-терапии в коррекции эмоционально-волевой сферы у детей с ОВЗ .....	283
<b>Ткаченко А.С.</b> Развитие творческого мышления у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) .....	285
<b>Тхагапсоева Д.С., Катаева К.Б.-С.</b> Психологические особенности детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра .....	289
<b>Устименко А.С.</b> Проблема эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	291
<b>Федиско Д.Д.</b> Возможности использования нетрадиционных техник коррекции нарушений артикуляции у детей дошкольного возраста с дизартрией .....	296
<b>Фоменко Т.Р.</b> Развитие социальных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра .....	299
<b>Ханина М.И.</b> Адаптивные технологии в процессе инклюзивного обучения ..	302
<b>Харьковская Н.А.</b> Логопедическая работа по развитию личных местоимений у детей с расстройствами аутистического спектра .....	306
<b>Чертова Д.М., Головия Д.М.</b> Применение техники квиллинга для развития мелкой моторики детей с ограниченными возможностями здоровья .....	309
<b>Чурилова Н.В.</b> Психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования .....	311
<b>Шамуратова А.Х.</b> Использование логопедической сказки в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста в условиях инклюзивного обучения .....	315
<b>Шатских П.А.</b> Особенности внимания и памяти у детей с ЗПР .....	319
<b>Шахсуварян Э.С.</b> К вопросу об особенностях речевого развития у детей с РАС дошкольного возраста .....	323

<b>Шейхова М.М.</b> Коррекция негативных эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста с ЗПР с использованием песочной терапии .....	326
<b>Шипилова Е.В.</b> Применение информационно-коммуникационных технологий на логопедических занятиях в процессе развития связной речи у детей с дизартрией .....	329
<b>Шуляк А.А.</b> Развитие психомоторики детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха .....	334
<b>Язынина А.И.</b> Развитие мыслительной деятельности младших школьников с зпр в условиях современного образования .....	337

### ***Раздел III. КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МЕЖДУНАРОДНОМ КОНТЕКСТЕ***

<b>Суховерхая Т.А., Вишневская А.Л.</b> Мировой опыт становления системы образования лиц с ОВЗ в России и за рубежом .....	341
--	-----

### ***Раздел IV. СОВРЕМЕННЫЕ РЕСУРСЫ И ИНСТРУМЕНТЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ***

<b>Богданова Е.В.</b> Школа инклюзивного волонтерства как ресурс развития инклюзивной культуры в вузе .....	347
<b>Дарган А.А.</b> Фестиваль жестового языка как механизм формирования инклюзивной культуры в университете .....	352
<b>Поворознюк Д.В.</b> Ценностно-смысловая сфера личности .....	356
<b>Рябкина Д.С.</b> Современное развитие инклюзивной культуры .....	361

### ***Раздел V. ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ***

<b>Борисова Е.В.</b> Специальные технические средства и цифровые технологии в инклюзивном образовании .....	365
<b>Бородинов Г.А.</b> Практический опыт применения компьютерных технологий для развития социально-коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра .....	369
<b>Васина В.В., Минуллина А.Ф.</b> Детекция прогностической способности дошкольников с РАС в инклюзивном пространстве .....	372
<b>Дементьева Е.А.</b> Исследование понятия мультисенсорной медиации в трудах отечественных и зарубежных ученых .....	378
<b>Джамбаева З.У.</b> Инклюзивность в мире цифровых технологий .....	382
<b>Иванова Г.Ю.</b> Взаимосвязь социальных сетей и ощущения счастья у человека на примере соцсети INSTAGRAM* .....	386
<b>Иванова Г.Ю.</b> Особенности формирования феномена «Счастье» в социальной сети INSTAGRAM* и его переживание индивидом .....	393
<b>Козловская Г.Ю.</b> Актуализация образовательных программ подготовки преподавателя для лиц с ограниченными возможностями в контексте цифровизации .....	400
<b>Матвеева В.В.</b> Особенности использования дистанционного обучения в инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья ....	404

<b>Сорокина О.С.</b> Нормативное регулирование процесса применения компьютерных технологий на логопедических занятиях в дошкольной образовательной организации .....	408
<b>Феофанов В.Н., Головина А.Н.</b> Применение информационных технологий в работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья .....	413
<b>Яценко Л.О.</b> Создание интерактивной мультимедийной игры «Паровоз» на платформе LearningApps.org для коррекция слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи .....	418

***Раздел VI. ИННОВАЦИОННОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ:  
ОТ ИНКЛЮЗИВНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ К ИНКЛЮЗИВНЫМ  
СЕРВИСАМ***

<b>Багирян М.В.</b> Взаимодействие дошкольной организации с семьями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья .....	422
<b>Касаткина И.А.</b> Инклюзивное образовательное пространство: ресурсы и риски его развития .....	425
<b>Сальникова О.Д.</b> Условия организации рабочих мест для сотрудников с ОВЗ и инвалидностью .....	433
<b>Сапежко С.Ю.</b> Взаимодействие педагогов-дефектологов и родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья .....	437

***Раздел VII. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ  
И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ И ДЕТЬМИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ  
В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

<b>Евдакова А.</b> Развитие образовательных контактов вузов как основа академической мобильности .....	440
<b>Карантыш Г.В., Лебедева Н.А.</b> Современные подходы к подготовке специалистов, работающих с детьми с ОВЗ и инвалидностью методом адаптивной верховой езды .....	444
<b>Крецан З.В.</b> Модификация рабочей программы дисциплины «Современные технологии инклюзивного образования» в условиях цифровой трансформации .....	448
<b>Шеховцова Т.С.</b> Ресурсы учебной лаборатории по логопедии в научно-образовательном процессе подготовки педагогов для лиц с ОВЗ .....	454

Научное издание

**ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ  
В МЕЖДУНАРОДНОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Материалы VII Международного  
интернет-симпозиума

**INCLUSIVE PROCESSES  
IN THE INTERNATIONAL  
EDUCATIONAL SPACE**

The materials VII International  
Internet-symposium

Технический редактор, компьютерная верстка  
*М. И. Толмачев*

Подписано в печать 16.02.2023. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Усл. печ. л. 26,97. Уч.-изд. л. 25,71. Бумага офсетная. Заказ 132. Тираж 500 экз.

Издательство Ставропольского государственного аграрного университета «АГРУС»,  
355017, г. Ставрополь, пер. Зоотехнический, 12. Тел/факс (8652) 35-06-94.  
E-mail: agrus2007@mail.ru

Отпечатано в дизайн-бюро Школы креативных индустрий  
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»  
355029, г. Ставрополь, пр-т Кулакова, 2.