Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник научных статей
XII Международной научно-практической конференции
«Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы»

Гродно
ГрГУ им. Янки Купалы
2025

УДК 316.614.4:37.01
ББК 74.6
С69

Рекомендовано Советом педагогического факультета ГрГУ им. Янки Купалы и проблемной секцией психологии и педагогики редакционно-издательского совета ГрГУ им. Янки Купалы

Редакционная коллегия:

Н.В. Крюковская (гл. редактор) – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики специального образования (ГрГУ им. Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь);

Н.И. Акопян – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики специального образования (ГрГУ им. Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь);

Б.И. Липская – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования, магистр (ГрГУ им. Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь);

Т.В. Сидорко – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования (ГрГУ им. Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь);

О.И. Урусова – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования (ГрГУ им. Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь);

О.В. Фомина – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования, магистр (ГрГУ им. Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь).

Рецензенты:

Е.Н. Лапковская, начальник центра доуниверситетского образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат филологических наук, доцент;

Е.В. Воронко, заведующий кафедрой психологии и педагогики УО «Гродненский государственный медицинский университет», кандидат психологических наук, доцент

Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сборник научных статей XII Международной научно-практической конференции «Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы» / Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» ; редколлегия: Н. В. Крюковская (гл. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ, 2025. – 314 с. – Библиогр.: на 27 страницах (481 назв.). – Деп. в ГрГУ им. Янки Купалы 12.12.2025, № 0036/12122025. – https://doi.org/10.52275/0036-12122025.

В сборнике научных статей XII Международной научно-практической конференции «Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы» раскрыты актуальные вопросы психолого-медико-педагогической диагностики нарушений развития у детей, подростков и взрослых, применения инновационных технологий, методов и форм работы с детьми с особыми образовательными потребностями, подготовки специалистов в области специального и инклюзивного образования, психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса на уровне дошкольного, общего среднего и специального образования, использования здоровьесберегающих технологий в процессе обучения и воспитания детей и подростков.

Материалы сборника будут полезны как начинающим исследователям в области дошкольного, общего среднего и специального образования, так и практикующим специалистам для анализа существующих направлений оказания коррекционно-педагогической помощи в области специального образования.

©Учреждение образования
«Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», 2025

Введение

Результативность профессиональной деятельности учителя-дефектолога зависит как от объема профессиональных знаний и умений, так и от возможности применять для решения различных профессиональных задач. В связи с этим важное место отводится наличию у специалиста умений организовывать и проводить научное исследование, анализировать полученные результаты, применять их в своей профессиональной деятельности. Дети с особенностями психофизического развития характеризуются несформированностью познавательных процессов, трудностями формирования личностных компонентов, особенно мотивационного и эмоционально-волевого, что создает неполноценную основу для организации и проведения с ними процесса обучения и воспитания. Это предъявляет значительные требования к профессиональной подготовке учителей-дефектологов, их постоянному самосовершенствованию путем расширения представлений о детях с особенностями психофизического развития, изучения результатов научного исследования, излагаемых в литературе, знакомства с новыми методиками коррекционно-педагогической работы в области инклюзивного и специального образования. Данные требования приобретают особое значение в условиях реализации образовательного процесса с учетом принципа инклюзии, когда специалист работает с разными категориями обучающихся, учитывает особенности развития каждой из них, подбирает необходимые приемы организации и проведения процесса обучения и воспитания, сочетает их соответствующим образом с учетом поставленных задач и предлагаемого содержания учебного материала.

XII Международная научно-практическая конференция «Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы» была проведена с целью апробации результатов научных исследований научных работников, преподавателей, практикующих специалистов, знакомства с результатами исследований других участников научного мероприятия, расширения своих представлений о методической стороне процесса обучения и воспитания обучающихся с особенностями психофизического развития, о применяемых приемах и средствах данного процесса, о сущности образовательного процесса в условиях реализации принципа инклюзии. Работа данной конференции была организована по следующим направлениям: актуальные вопросы психолого-медико-педагогической диагностики нарушений развития у детей, подростков и взрослых, инновационные технологии, методы и формы работы с детьми с особенностями психофизического развития, современные инклюзивные тенденции в системе образования, подготовка специалистов в области специального и инклюзивного образования, взаимодействие учреждений образования, семьи, общественных организаций в обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития, духовно-нравственное воспитание детей и подростков, использование здоровьесберегающих технологий в процессе обучения и воспитания детей и подростков.

Материалы, предоставленные авторами для участия в данной конференции, раскрывают специфику реализации основных векторов развития системы образования детей с особенностями психофизического развития не только в Республике Беларусь, но и за рубежом. Статьи, представленные в сборнике, позволят лучше понять сущность процессов, реализуемых в области специального образования, в условиях реализации принципа инклюзии в образовании, и будут являться основой для проведения новых научных исследований, создания новых разработок в области коррекционной педагогики, специальной психологии и логопедии.

УДК 376.42

Акопян Н.И.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматривается понятие эмоциональной безопасности применительно к учащимся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Эмоциональная безопасность трактуется не как пассивное состояние защищенности, обеспечиваемое извне, а как активная личностная характеристика – способность и готовность ребенка самостоятельно распознавать, оценивать и конструктивно преодолевать эмоционально опасные ситуации. Анализируются особенности формирования данной способности у рассматриваемой категории детей и предлагаются ключевые направления психолого-педагогической работы.

Ключевые слова: эмоциональная безопасность, легкая интеллектуальная недостаточность, эмоциональный интеллект, социально-бытовая ориентировка, психолого-педагогическое сопровождение.

Akopyan N.I.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF EMOTIONAL SAFETY IN STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract. The article examines the concept of emotional security in relation to students with mild intellectual disabilities. Emotional security is interpreted not as a passive state of protection provided from the outside, but as an active personal characteristic – the child's ability and willingness to independently recognize, evaluate, and constructively overcome emotionally dangerous situations. The features of the formation of this ability in the category of children under consideration are analyzed and key areas of psychological and pedagogical work are proposed.

Keywords: emotional security, mild intellectual disability, emotional intelligence, social and everyday orientation, psychological and pedagogical support.

Современное образование все больше ориентируется на принципы инклюзии и личностно-ориентированного подхода, где центральное место занимает благополучие ребенка. Для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью (F70 по МКБ-10) вопрос безопасности, в частности эмоциональной, является особенно актуальным. Эти дети в силу особенностей познавательного развития – ригидности мышления, трудностей обобщения и переноса опыта, сниженной критичности – часто оказываются уязвимыми в социальных взаимодействиях [1, с. 45].

Традиционно эмоциональная безопасность рассматривается как состояние защищенности личности от негативных эмоциональных воздействий, обеспечиваемое средой. Однако в контексте специальной психологии и педагогики продуктивнее рассматривать ее как интегративную способность и готовность личности самостоятельно действовать в эмоционально опасных ситуациях. Это не просто отсутствие угрозы, а активный процесс ее распознавания и нейтрализации.

Эмоционально опасная ситуация – это ситуация, несущая в себе потенциальный или реальный риск причинения психологического вреда: насмешки, буллинг, отвержение, конфликт, несправедливое обвинение, попадание в стрессовые или незнакомые условия.

Способность действовать в таких ситуациях включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов:

1) когнитивный компонент: способность адекватно воспринимать и распознавать сигналы эмоциональной опасности (мимика, интонация, вербальные угрозы, социальные контексты). У учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью именно этот этап вызывает наибольшие трудности из-за недоразвития социального интеллекта и способности к эмпатии [2, с. 112];

2) эмоционально-оценочный компонент: способность правильно идентифицировать свои и чужие эмоции в ситуации, оценить степень ее угрозы. Дети с интеллектуальной недостаточностью часто неверно трактуют намерения окружающих, склонны к импульсивным и неадекватным эмоциональным реакциям (агрессия, уход в себя);

3) поведенческий (деятельностный) компонент: наличие сформированного «репертуара» конструктивных поведенческих стратегий для выхода из ситуации. Сюда относится умение обратиться за помощью, сказать «нет», уйти от угрозы, разрешить конфликт мирным путем.

Исходя из рассмотренных компонентов, эмоциональная безопасность – это метаспособность, интегрирующая в себе элементы эмоционального интеллекта, коммуникативной компетентности и социально-бытовой ориентировки.

Отметим некоторые значимые особенности формирования способности к эмоциональной безопасности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Формирование данной способности у рассматриваемой категории детей сталкивается с рядом специфических барьеров:

– ограниченный социальный опыт: затруднен перенос усвоенных правил и моделей поведения из одной ситуации в другую;

– конкретность мышления: трудности в прогнозировании последствий своих и чужих действий в эмоционально напряженной ситуации;

– недостаточное развитие речи: сложности в вербализации своих чувств и потребностей, что мешает попросить о помощи или объясниться;

– низкая самооценка и повышенная внушаемость: ребенок может не распознать манипуляцию или согласиться на опасные действия, чтобы быть принятым в группу.

Несмотря на эти трудности, целенаправленная работа позволяет сформировать у таких учащихся готовность к адекватным действиям.

Выделим направления психолого-педагогической работы по формированию эмоциональной безопасности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Работа должна носить системный, многокомпонентный и практико-ориентированный характер:

1) развитие эмоционального интеллекта и распознавания эмоций:

– занятия по развитию психоэмоциональной сферы: использование игр, упражнений, карточек для обучения распознаванию базовых и сложных эмоций по мимике, жестам, голосу. Эффективна методика «Фотографии эмоций», ролевые игры [3, с. 78];

– обучение вербализации эмоций: создание «словаря чувств», обучение использованию конструкций «Я чувствую…, когда…»;

2) формирование банка «эмоционально опасных ситуаций» и алгоритмов действий:

– социальные истории (Social Stories) и моделирование: Создание и проигрывание типичных сложных ситуаций («Меня дразнят», «Незнакомец предлагает пойти с ним», «Я проиграл»). Важно давать четкие, пошаговые алгоритмы действий: «Остановись → Подумай → Выбери безопасный вариант» [4];

– круги безопасности: обучение ребенка умению определять круг доверенных лиц, к которым можно и нужно обратиться за помощью;

3) развитие навыков уверенного поведения и отказа:

– тренинг ассертивности: обучение простым и прямолинейным формам отказа («Нет, я не хочу это делать»), отстаиванию своих границ с помощью сценарных и ролевых игр;

– коррекция самооценки: создание ситуаций успеха, акцент на сильных сторонах личности ребенка для повышения его уверенности в своих силах;

4) создание поддерживающей внешней среды:

– работа с педагогическим коллективом и родителями по созданию атмосферы принятия и ясных, предсказуемых правил поведения. Важно, чтобы взрослые выступали не только как защитники, но и как коучи, помогающие ребенку самостоятельно находить решения.

Рассмотрим некоторые психолого-педагогические рекомендации по созданию безопасной эмоциональной среды в работе с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Блок 1: Организация учебного процесса и пространства

1. Принцип предсказуемости и ясности:

– внедрение визуального распорядка: используйте индивидуальные карточки-подсказки, схемы, пиктограммы, которые показывают последовательность действий на уроке (например: «слушаем», «пишем», «отдыхаем»). Это снижает тревожность от неопределенности;

– создание «карты урока»: в начале занятия озвучьте или покажите план: «Сегодня мы сначала повторим, потом напишем 3 предложения, а в конце сыграем». Завершенность каждого этапа дает чувство контроля и успеха.

2. Принцип дозированной нагрузки и доступности:

– метод «малых шагов»: дробите большую учебную задачу на несколько микро-этапов. Успешное прохождение каждого этапа немедленно поощряется;

– наличие «зоны отдыха»: организуйте в классе уголок, где ученик может провести 5-10 минут, если чувствует переутомление или эмоциональную перегрузку. Это может быть кресло с наушниками, коробка с антистресс-игрушками.

Блок 2: Стратегии педагогического взаимодействия

1. Принцип опоры на сильные стороны:

– техника «акцент на усилие»: хвалите не столько результат, сколько приложенные усилия: «Я вижу, как ты старался аккуратно писать, и у тебя вышло гораздо лучше!»;

– фиксация микроуспехов: заведите «дневник успеха» или «достижений», куда вместе с учеником записывайте даже маленькие победы.

2. Принцип эмоционального контакта и поддержки:

– использование «я-сообщений»: в конфликтных или сложных ситуациях говорите о своих чувствах и наблюдениях, а не оценивайте ребенка: «Я переживаю, когда вижу, что ты расстроен, давай разберемся вместе», вместо «Перестань плакать»;

– тактика «эмоционального зеркала»: помогайте ребенку называть его чувства: «Похоже, ты сейчас очень расстроился из-за того, что не получилось решить пример. Это нормально, бывает у всех».

Блок 3: Развитие социальной среды в классе

1. Принцип инклюзивного сотрудничества:

– парная работа по четким ролям: давайте задания в парах, где у каждого своя понятная и посильная роль (например, один ищет картинки, другой – наклеивает). Меняйте состав пар для формирования широких социальных связей;

– проведение «уроков доброты»: включайте в программу короткие обсуждения, игры или просмотр специальных роликов, которые учат детей понимать и принимать индивидуальные особенности друг друга.

2. Принцип четких и справедливых границ:

– единые и понятные правила: сформулируйте 3-5 ключевых правил поведения в позитивном ключе (не «не дерись», а «решаем споры словами»). Правила должны быть оформлены визуально и одинаково действовать для всех.

Блок 4: Взаимодействие с родителями

1. Принцип единой стратегии:

– совместное планирование: регулярно (раз в месяц/четверть) проводите короткие встречи с родителями, чтобы обсудить не только успехи в учебе, но и эмоциональное состояние ребенка, его трудности и победы;

– информирование через позитив: сообщая о проблемах, всегда начинайте с того, что хорошего произошло, и предлагайте конкретный план совместных действий: «На этой неделе Петя стал активнее на уроках физкультуры. Есть сложность с концентрацией на письме, давайте дома попробуем такие упражнения...».

Эмоциональная безопасность учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью – это не статичное условие, а динамическая способность, которую необходимо целенаправленно формировать. Переход от модели «защиты» ребенка к модели «обучения защите» является ключевым для его успешной социализации и независимой жизни. Формирование готовности адекватно действовать в эмоционально опасных ситуациях, основанное на развитии эмоционального интеллекта, социальной компетентности и конкретных поведенческих навыков, должно стать одной из центральных задач психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся.

Список использованной литературы

1. Маллаев, Д. М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника / Д. М. Маллаев, П. О. Омарова, З. З. Гасанова. – СПб. : Речь, 2019. – 198 с.

2. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2021. – 391 с.

3. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2018. – 464 с.

4. Грей, К. Социальные истории. Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом / К. Грей. – М. : Теревинф, 2020. – 168 с.

5. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб. : Дидактика Плюс, 2022. – 496 с.

УДК 37.04

Андрейко В.В.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ

Аннотация. В статье дано краткое описание лиц с расстройствами аутистического спектра. Описано состояние их социально-коммуникативных навыков, а ткаже представлены особенности формирования социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра на основе сенсорной интеграции. Рассматриваются основные аспекты реализации инновационного проекта. Выделены направления коррекционно-педагогической работы.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, социально-коммуникативные навыки, сенсорная интеграция, коррекционная работа.

Andreika V.V.

FEATURES OF DEVELOPING SOCIAL AND COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISISTIC SPECTRUM DISORDERS USING SENSORY INTEGRATION IN A CORRECTIVE DEVELOPMENTAL EDUCATION AND REHABILITATION CENTER

Abstract. The article provides a brief description of individuals with autism spectrum disorders. It describes the state of their social and communicative skills, as well as the features of developing social and communicative skills in children with autism spectrum disorders based on sensory integration. The article examines the main aspects of implementing an innovative project. It highlights the areas of correctional and educational work.

Keywords: autistic spectrum disorders, social and communicative skills, sensory integration, correctional work.

В современном мире вопросы обучения и воспитания лиц с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) уделяется большое внимание, что связано с ежегодным увеличением количества детей данной категории. В Республике Беларусь разработана Концепция развития системы образования, которая предусматривает доступность и вариативность образования лиц с особенностями психофизического развития с учетом их образовательных потребностей [1].

Политика нашего государства направлена на создание условий для получения образования всеми категориями обучающихся в соответствии с их образовательными потребностями, в том числе лицами с РАС (например, внесение изменений в квалификационные характеристики должностей «воспитатель», «воспитатель дошкольного образования», что позволило обеспечить персональное сопровождение в образовательном процессе детей с РАС; реализация мероприятий Дорожной карты создания в Республике Беларусь отечественной школы обучения и воспитания детей с РАС на 2021-2025 годы; повышение квалификации специалистов, работающих с детьми с РАС; инновационная деятельность и др.).

Вопросы обучения и воспитания детей с РАС отражены в работах зарубежных и отечественных исследователей (Э.Дж. Айрес [2], Т.Л. Лещинская [3], И.В. Ковалец [3], Н.В. Крюковская [4], Е.А. Обуховская [4] и др.).

Категория детей с РАС представляет собой неоднородную по своему составу группу. При этом однозначно у всех нарушено развитие средств коммуникации и недостаточно сформированы навыки социального взаимодействия.

Социально-коммуникативные навыки представляют собой навыки, которые необходимы для взаимодействия в социуме. Социально-коммуникативные навыки ребенка с РАС рассматриваются как использование доступных ему вербальных и невербальных средств

общения в определенной среде для удовлетворения возникающих потребностей, установление взаимодействия и взаимопонимания с окружающими людьми [4].

Для детей с РАС характерно наличие стереотипных действий, аутостимуляций, расторможенности или заторможенности, нарушение процессов саморегуляции, отмечается дисбаланс стимулов от разных видов ощущений, что затрудняет процесс анализа поступающей информации и организации на этой основе взаимодействия с окружающими. Следовательно, формирование социально-коммуникативных навыков у детей с РАС необходимо осуществлять на основе сенсорной интеграции [2; 3].

Сенсорная интеграция – это процесс, при котором мозг комплексно обрабатывает информацию от органов чувств (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус, чувство равновесия). Она помогает ребенку лучше обрабатывать сенсорную информацию, что делает его более восприимчивым к социальному взаимодействию [2].

С 2024 года государственное учреждение образования «Белыничский центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (далее – ЦКРОиР) является участником реализации республиканского инновационного проекта «Внедрение методики формирования социально-коммуникативных навыков у обучающихся с расстройствами аутистического спектра на основе использования сенсорной интеграции» (далее – инновационный проект). Научно-методическое и информационно-методическое сопровождение инновационного проекта осуществляет Н.В. Крюковская, заведующий кафедрой теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, кандидат педагогических наук, доцент.

На основе диагностического наблюдения, нами были изучены социально-коммуникативные навыки детей с РАС (отклик на собственное имя; выражение согласия/несогласия; использование указательного жеста; обращение с просьбой и выполнение просьбы; приветствие и прощание; адекватное реагирование на похвалу (поощрение); реагирование похвалу, запрет, указание на ошибки в процессе реализации любой деятельности) и особенности восприятия ими сенсорной информации (гипочувствительности, гиперчувствительности). Критериями и показателями сформированности социально-коммуникативных навыков явились правильность и самостоятельность их выполнения.

По результатам диагностических данных было определено содержание коррекционно-педагогической работы по формированию социально-коммуникативных навыков у детей с РАС по методике, предложенной авторами инновационного проекта. В основу положен комплекс упражнений из 7 разделов, каждый из которых состоит из 12 упражнений, разделенных на три группы. Комплексы упражнений основаны на принципах сенсорной интеграции и соответствует семи ощущениям: тактильным, вестибулярным, проприцептивным, зрительным, слуховым, вкусовым, обонятельным [4]. Особенностью данной методики является ее динамическая основа, т.е. все ощущения и представления у ребенка возникают в процессе двигательной активности.

В ЦКРОиР создана необходимая предметно-развивающая среда, в том числе исходя из особенностей инновационного проекта. В кабинетах специалистов созданы сенсорные уголки. В учреждении оборудована сенсорная комната. Сенсорные уголки и сенсорная комната оснащены материалами и оборудованием назначение, которых направлено на развитие ощущений:

– тактильных (тактильные коврики, мячи, подушечки, крупные контейнеры, наполненные различными крупами, контейнеры, наполненные кусочками бумаги, картона, фольги, кинестетический песок, шнуровки, сортеры, бизиборды, сенсорное поно);

– вестибулярных (кресло-качалка, велотренажер, балансиры, батут, степперы, фитболы);

– проприцептивных (крупные тяжелые подушки, спортивные маты, крупная коробка, тоннель, сухой бассейн);

– зрительных (фонарик, ширма, разноцветные яркие декоративные камешки, световой стол);

– слуховых (погремушки, бубны, детские музыкальные инструменты, звуковые игрушки, аудиозаписи, музыкальная колонка);

– вкусовых (продукты питания, имеющие яркий, приятный для ребенка вкус с учетом рекомендаций и согласия родителей);

– обонятельных (баночки с различными выраженными запахами).

Учителя-дефектологи на коррекционных занятиях формируют социально-коммуникативные навыки у детей с РАС в соответствии с учебным планом. Особенности организации образовательного процесса в ЦКРОиР позволяют нам параллельно проводить работу в реальных социальных ситуациях. На наш взгляд возможность отработки навыков в жизненных ситуациях является значимым условием конечного результата.

С целью соблюдение единых подходов к обучению и воспитанию детей с РАС нами разработаны рекомендации для воспитателей по использование элементов сенсорной интеграции в режимных моментах.

Активно в работу ЦКРОиР в рамках реализации инновационного проекта включены законные представители обучающихся. Для них подобраны рекомендации по формированию социально-коммуникативных навыков у детей, подобраны игры, игровые упражнения, направленные на накопления сенсорного опыта в условиях семьи. Организовано обучение законных представителей по вопросам формирования социально-коммуникативных навыков на основе сенсорной интеграции, в рамках работы родительского клуба «Родник».

Промежуточный анализ диагностических показателей свидетельствует о наличии положительной динамики результатов внедрения методики формирования социально-коммуникативных навыков у обучающихся с РАС на основе использования сенсорной интеграции. На сегодняшний день некоторые социально-коммуникативные навыки у наших обучающихся уже сформированы, о чем свидетельствует успешное их применение в жизненных ситуациях.

Список использованной литературы

1. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года : постановление Совета Министров Республики Беларусь от 30 ноября 2021 г. № 683 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: http://www.pravo/by /document/?guid=12551&p0=C22100683 (дата обращения: 23.10.2025).

2. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес ; пер. с англ. Ю. Даре. – М. : Теревинф, 2009. – 272 с.

3. Ковалец, И. В. Дидактическое обеспечение коррекционной помощи детям с аутистическими нарушениями / И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинская. – Минск : Народная Асвета, 2014. – 174 с.

4. Крюковская, Н. В. Формирование социально-коммуникативных навыков у воспитанников с аутистическими нарушениями на основе сенсорной интеграции в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : пособие / Н. В. Крюковская, Е. А. Обуховская. – Гродно : ГрГУ, 2021. – 79 с.

УДК 37. 018.2

Артемьев Д.А.

СФОРМИРОВАННОСТЬ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы социального взаимодействия у младших школьников в системе инклюзивного образования. Проведено эмпирическое исследование навыков социального взаимодействия у младших школьников, не имеющих нарушений в развитии и у младших школьников с нарушениями слуха, зрения, речи, двигательными нарушениями. Выявлено, что младшие школьники с нарушениями в развитии испытывают трудности в планировании учебной деятельности, дифференциацией эмоциональных состояний и пониманием намерений собеседников в учебной и внеучебной деятельности, также у младших школьников слабо сформированы навыки взаимодействия с педагогами в учебной деятельности, со сверстниками и взрослыми во внеучебной деятельности, виртуальном общении и в социальных сетях.

Ключевые слова: социализация, социальное взаимодействие. инклюзивное образование, младший школьный возраст, нарушения в развитии.

Artemyev D.A.

FORMATION OF SOCIAL INTERACTION SKILLS AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article presents an analysis of the problem of social interaction among younger schoolchildren in the inclusive education system. An empirical study of social interaction skills in younger schoolchildren without developmental disabilities and in younger schoolchildren with hearing, vision, speech, and motor impairments has been conducted. It has been revealed that younger schoolchildren with developmental disabilities have difficulty planning educational activities, differentiating emotional states and understanding the intentions of their interlocutors in educational activities, and poorly developed skills in interacting with teachers in educational activities, with peers and adults in extracurricular activities, virtual communication and social networks.

Keywords: socialization, social interaction. inclusive education, primary school age, developmental disabilities

Концепция инклюзивного образования является главным направлением современной государственной политики в области образования. Данная концепция способствует решению большого круга проблем и противоречий, которые характерны для современной социальной системы и обеспечения возможности получения образования каждый ребенков в независимости от имеющихся особенностей [1].

Инклюзивное образование ориентировано на широкую интеграцию, обеспечение равного доступа к образованию всех младших школьников, развитие общего образовательного процесса с учетом различных образовательных потребностей, а также техническое обеспечение образовательных учреждений.

По мнению В.З. Кантора [3] и Н.Н. Малофеева [4] инклюзивное образование представляет собой развитие системы общего образования, которое обеспечивает доступность обучения для всех детей, принимая во внимание их образовательные потребности, а также гарантирует возможность обучения детей с особенностями в развитии. Однако, основная цель образования заключается в том, чтобы каждый учащийся достиг определенного социального статуса и подтвердил свою значимость в обществе.

По мнению Л.В. Сабитовой [5], изучающей проблемы инклюзивного образования, одна из главных задач педагога, работающего в инклюзивных классах, является формирование гармоничных отношений между учениками с ограниченными возможностями здоровья и учениками, не имеющими нарушений в развитии. Младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в помощи по адаптации к образовательному учреждению,

а ученикам, не имеющим нарушения в развитии необходимо прививать толерантность, формировать навыки взаимодействия со сверстниками с нарушениями в развитии.

В исследовании принимали участие младшие школьники, обучающиеся в образовательных инклюзивных учреждениях г. Казани в возрасте 8–9 лет: 20 младших школьников, не имеющих нарушений в развитии; 20 младших школьников с нарушением слуха; 20 младших школьников с речевыми нарушениями; 20 младших школьников с двигательными нарушениями, 20 младших школьников с нарушениями зрения.

Для выявления сформированности навыков социального взаимодействия младших школьников в условиях инклюзивного образования была использована методика «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» [2].

Проводился статистический анализ полученных в исследовании данных, в статье представлены средние значения (М) по показателям: «отношение к учению», «общение со сверстниками», «общение со взрослыми», «виртуальное общение», «отношение к здоровью», «отношения в семье». Максимальное значение по каждому показателю равно 24 баллам.

В эмпирическом исследовании было выявлено, что у младших школьников, не имеющих нарушений в развитии, успешно формируются навыки общения и коммуникации с другими детьми, одноклассниками в учебной и внеучебной деятельности, формируются коммуникативные средства коммуникации (М=19,4). Учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте у обучающихся без нарушений в развитии формируется успешно, социальная позиция у младших школьников сформирована: у учеников начальной школы вырабатываются школьные умения и навыки, учебное сотрудничество, учебное общение школьника с педагогами и одноклассниками (М=18,6).

У младших школьников без нарушений в развитии также формируются навыки взаимодействия с педагогами в учебной деятельности, членами семьи, расширяются их социальные контакты со взрослыми вне семьи, формируется адекватное взаимодействие с окружающими взрослыми людьми (М=18,3).

Одним из важных факторов социализации в младшем школьном возрасте становится виртуальное пространство и виртуальные отношения. У младших школьников, не имеющих нарушения в развитии этот показатель самый высокий среди остальных сфер отношений (М=20,8). Школьники часто общаются в интернет-пространстве.

Показатель «отношение к здоровью» самый низкий в выборке младших школьников, не имеющих нарушений в развитии (М=10,1), что может быть связано с тем, что ученики редко болеют и посещают медицинские учреждения, поэтому способность к прогнозированию в сфере охраны здоровья у младших школьников не формируется.

Выявлен высокий показатель «отношение в семье» у младших школьников, не имеющих нарушений в развитии (М=20,7), что свидетельствует о том, что дети способны устанавливать отношения в семье, понимают чувства родителей и других членов семьи. Младшие школьники с нарушениями зрения испытывают трудности с планированием учебной деятельности, дифференциацией эмоциональных состояний и пониманием намерений собеседников в учебной деятельности (М=10,8). Более половины участников данной выборки способны устанавливать социальные взаимодействия со взрослыми (М=13,1) и сверстниками (М=11,1) в учебной и внеучебной деятельности. Только половина младших школьников с нарушениями зрения может устанавливать коммуникацию и взаимодействие со сверстниками в виртуальном пространстве (М=12.3).

У младших школьников с нарушениями речи выявлен средний уровень коммуникативной компетентности в различных сферах социального взаимодействия, наиболее успешны ученики были в прогнозировании и установлении отношений за пределами школы, во внеучебной деятельности. В учебной деятельности ученики начальной школы не всегда могли адекватно оценить коммуникативную ситуацию, наладить взаимодействие с одноклассниками во время урока, решения учебной задачи (М=10,7). Со сверстниками ученики успешнее взаимодействовали на переменах, в свободной от учебы деятельности (М=9,5). 64 % младших школьников с нарушениями речи успешно устанавливали взаимодействие с учителями в школе, 16 % учеников испытывали трудности при взаимодействии с педагогами. Часто ученики были способны подчинять свое поведение требованиям взрослого и понимали особенности отношений к своему здоровью.

Младшие школьники с нарушением слуха испытывали трудности в социальном взаимодействии во внеучебной деятельности со взрослыми и сверстниками. Также затруднено взаимодействие учеников начальной школы с нарушением слуха в учебных ситуациях (М=7,2), затруднено виртуальное взаимодействие школьников в социальных сетях, сети Интернет (М=9,2). Взаимодействие с родителями у младших школьников с нарушением слуха более успешно в ситуациях, не связанных со школой и учебной деятельностью.

Младшие школьники, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата, редко используют мобильные средства, интернет с целью поддержание коммуникации и социального взаимодействия (М=8,1), уровень их коммуникативной компетентности низкий, социальные контакты узкие. В сфере виртуальной коммуникации ученики испытывали трудности с контролем коммуникативной активности, и пониманием участников общения.

Что касается отношения к здоровью, что младшие школьника с данной патологией не всегда осознанно относятся к реабилитационным мероприятиям, следуют требованиям, необходимым для поддержания здоровья (М=8,1). В семейном взаимодействии младшие школьники чаще всего затрудняются с выбором средств коммуникации, не всегда понимают намерения и эмоции родителей и членов семьи (М=7,6).

В эмпирическом исследовании, направленном на изучение сформированности навыков социального взаимодействия у младших школьников в системе инклюзивного образования, выявлено, что:

– у младших школьников, не имеющих нарушений в развитии, в рамках учебной деятельности устанавливается учебное сотрудничество, учебное общение с педагогами и одноклассниками, формируются навыки взаимодействия с педагогами в учебной деятельности, членами семьи, расширяются их социальные контакты со взрослыми вне семьи. Школьники часто общаются, используя телефоны, в интернет-пространстве. Младшие школьники, не имеющие нарушений в развитии, способны устанавливать отношения в семье, понимают чувства родителей и других членов семьи;

– младшие школьники с нарушениями зрения испытывают трудности с планированием учебной деятельности, дифференциацией эмоциональных состояний и пониманием намерений собеседников в учебной деятельности, затрудняются в установлении социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками в реальной жизни и в виртуальном пространстве;

– у младших школьников с нарушениями речи выявлены трудности в оценке коммуникативной ситуации, слабо сформированы навыки взаимодействия с педагогами в учебной деятельности;

– у младших школьников с нарушением слуха слабо сформированы навыки социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми во внеучебной деятельности, виртуальном общении и в социальных сетях;

– у младших школьников, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, слабо сформированы коммуникативные навыки, навыки виртуального общения и социального взаимодействия в сети Интернет, возникают трудности с контролем коммуникативной активности, и пониманием эмоций и намерений членов семьи.

Список использованной литературы

1. Артемьев, Д. А. Социальное взаимодействие субъектов инклюзивной образовательной среды / Д. А. Артемьев // Культурогенезные функции психолого-педагогического и специального образования : сб. науч. и науч.-метод. ст. / под ред. Н. В. Ивановой, С. В. Ешмейкиной. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2024. – С. 7–11.

2. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника при дефицитарном развитии / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева, А. Т. Курбанова [и др.]. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2018. – 160 с.

3. Кантор, В. З. Инклюзивные диспозиции и компетенции педагогов общеобразовательных организаций: проблемы взаимосвязи / В. З. Кантор, Ю. Л. Проект // Интеграция образования. – 2024. – № 3. – С. 384–399.

4. Малофеев, Н. Н. Ипостаси инклюзии: похвальное слово инклюзии / Н. Н. Малофеев // Семья и школа: журнал для родителей. – 2017. – № 4. – С. 2–4.

5. Сабитова, В. Л. Инклюзивное обучение: проблемы взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками / В. Л. Сабитова // Мировая наука. – 2022. – № 8. – С. 97–99.

УДК 159.922.76

Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В.

ОБОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ПО ОЦЕНКЕ СПОСОБНОСТИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ ПРОГНОЗИРОВАТЬ СОБЫТИЯ

Аннотация. В статье проведена оценка существующих методик по изучению антиципационной состоятельности подростков, предвосхищению исхода ситуации с нарушением нормы, рассмотрены ограничения данного инструментария для работы с подростками с нарушениями в развитии. Предложены показатели, позволяющие оценить способность подростков с нарушениями в развитии прогнозировать развитие событий (прогностическая компетентность).

Ключевые слова: прогнозирование, антиципация, прогностическая компетентность, подростки, нарушения в развитии.

Akhmetzyanova A.I., Artemyeva T.V.

SUBSTANTIATION OF THE DEVELOPMENT OF DIAGNOSTIC TOOLS FOR ASSESSING THE ABILITY OF ADOLESCENTS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES TO PREDICT EVENTS

Abstract. The article provides an assessment of existing methods for studying the anticipatory competence of adolescents, anticipating the outcome of a situation that deviates from the norm, and discusses the limitations of this tool for working with adolescents with developmental disorders. The article proposes indicators that allow for assessing the ability of adolescents with developmental disorders to predict the course of events (predictive competence).

Keywords: forecasting, anticipation, predictive competence, adolescents, developmental disorders

Изучение феномена антиципации имеет долгую историю, ученые стремились изучить ее как условие успешной реализации деятельности, как способность предвосхитить события будущего. Именно антиципация позволяет человеку объединить в единое целое опыт прошлого, настоящего и будущего. В науке представлено большое количество подходов к проблеме антиципации, изучается антиципация как процесс и как свойство человеческой психики. Функции антиципации в науке были изучены в исследованиях Б.В. Ломова [1], который выделил когнитивную, регулятивную, коммуникативную функции антиципации.

По мнению И.В. Толстошеиной [2], антиципация позволяет человеку мотивировать свое поведение, оно становится целенаправленным и активным; благодаря реализации в прогнозе имеющейся и новой информации человек может выбрать стратегию и тактику своей будущей деятельности.

Способность к прогнозированию (антиципации) интенсивно развивается в подростковом возрасте: увеличивается скорость обработки информации, словесно-логическое мышление позволяет подросткам устанавливать существенные связи между предметами и явлениями окружающего мира, развивается самосознание подростка, позволяющее ему соотносить свое поведение с требованиями социума, осознавать последствия своего поведения или поступков [3].

В исследованиях В.Д. Менделевича [4; 5] была описана антиципационная концепция неврогенеза, главная идея которой заключается в том, у подростка, не способного прогнозировать события будущего и выстраивать свое поведение в соответствии с социальными нормами, может наблюдаться невротическое расстройство. Отклонения в развитии могут нарушить процесс формирования антиципационных механизмов человека, стать причиной их недоразвития [6].

Проблема исследования заключается в том, что способность подростков прогнозировать события (прогностическая компетентность) мало изучена в исследованиях, хотя методологическое обоснование представлено в некоторых источниках [7]. Кроме того, отсутствует диагностический инструментарий, позволяющий выявить специфику прогнозирования у подростков с нарушениями в развитии.

Для исследования способности подростков с нарушениями в развитии прогнозировать события (прогностическая компетентность) были выбраны методики, обладающие достаточным уровнем валидности и надежности. Среди методик, которые используются в диагностической работе с подростками, можно выделить следующие методики:

1) тест антиципационной состоятельности (В.Д. Менделевича [4; 5]);

2) методика «Предвосхищение исхода ситуации с нарушением нормы» (В.П. Ульяновой [8]).

Были проведены пилотные исследования для оценки психологического инструментария в диагностической работе с подростками с нарушениями в развитии и выявлены ограничения его использования.

Тест антиципационной состоятельности (В.Д. Менделевича) позволяет выявить у подростков такие показатели антиципационной состоятельности: как личностно-ситуативная, пространственная, временная [4; 5].

Данный тест состоит из 81 утверждения, на каждое утверждение необходимо выбрать одно из пяти утверждений в зависимости от согласия или не согласия с данным утверждением. Для работы с подростками с нарушениями в развитии этот инструментарий не совсем подходит: количество вопросом чрезмерно велико, формулировки утверждений не понятны, выбрать один из ответов почти невозможно: градаций ответа много, и они непонятны для подростков с нарушениями в развитии (совершенно не согласен; скорее не согласен; ни то, ни другое; скорее согласен; совершенно согласен). Особенно большие трудности возникают при проведении диагностической работы с подростками с нарушениями интеллекта: они не могут прочитать утверждения теста, прочитав, с трудом понимают содержание утверждения или совсем не понимают прочитанного; подросткам сложно самостоятельно заполнить бланк ответов. Обследование по методике «Тест антиципационной состоятельности» должно проводиться 30–40 минут, однако этого недостаточно для работы с подростками с нарушениями интеллекта, кроме того, подростки быстро устают и не могут дальше работать по методике.

Таким образом, необходимо отметить, что существуют ограничения в использовании методики «Тест антиципационной состоятельности» в диагностической работе с детьми с нарушениями в развитии: детям подросткового возраста не всегда понятны формулировки теста, дети потеряют интерес к выполнению заданий. Данная методика достаточно объемная для подростков с нарушениями в развитии, поэтому они могут быстро уставать и начать отвлекаться.

Методика В.П. Ульяновой «Предвосхищение исхода ситуации с нарушением нормы» позволяет выявить, насколько успешно подростки могут прогнозировать последствия своего поведения, ориентируясь на внутренние и внешние признаки ситуации, ориентируясь на нормы, регулирующие отношения между людьми в данном взаимодействии [9]. Данная методика достаточна удобна в проведении и интересна подросткам, так как содержит картинный материал, отражающий содержание сюжетов, реальных и знакомых для подростков. Половину сюжетов отражают ситуации, в которых имеется определенный конфликт, во второй половине

сюжетов изображены ситуации, в которых имеется правонарушение. Подростков просят выделить жертву и нарушителя норм в каждой ситуации, выделить саму норму, которая нарушается в каждой из ситуаций, далее просят рассказать, что может произойти в данной ситуации.

Разработчик методики предлагает фиксировать ответы подростка, с целью проведения качественной интерпретации ответов респондента. Методику желательно проводить индивидуально, предполагаемое время выполнения заданий методики – 20–25 минут. Данная методики была апробирована авторами на учащихся 5–9 классов. Результаты исследования позволили утверждать, что к формированию делинквентного поведения ведет неспособность выделить норму, жертву и правонарушителя в ситуации будущего.

В исследовании по изучению способности подростков, не имеющих нарушений в развитии, и подростков с нарушением интеллекта выявлено, что подростки с нарушением интеллекта затруднялись с определением жертвы и нарушителя нормы, не могли предвидеть исход предложенной ситуации [9].

Кроме того, для работы с подростками с нарушениями зрения стимульный материал методики не подходит: изображения на картинках размыты, сложно понять, что происходит. Затруднено использование методики в диагностической работе с подростками с нарушениями речи: сложно дать развернутое описание ситуации.

Таким образом, проведенный анализ стимульного материала и процедуры исследования по методике «Предвосхищение исхода ситуации с нарушением нормы», пилотное изучение подростков с нарушениями интеллекта позволяет утверждать, что данный инструментарий нецелесообразно использовать в диагностической работе с подростками с нарушениями в развитии.

Разработка диагностического инструментария по оценке способности подростков с нарушениями в развитии прогнозировать развитие событий (прогностическая компетентность). Инструментарий должен позволить исследователю получить широкий спектр показателей относительно данной способности и, самое главное, утверждения методики должны быть доступны и понятны подростку.

Необходимо рассматривать не просто общий показатель прогнозирования (прогностической компетентности), поскольку это знание не позволяет применить его в образовательной практике, работе с подростками. Важно выявить способность предвосхищать ситуации взаимодействия в учебной деятельности, во внеучебной, свободной деятельности подростков, в кругу семьи и в виртуальной реальности. Кроме этого, необходимо изучить способность к предвосхищению в каждой конкретной сфере отношений подростков: в его общении и взаимодействии с педагогами, родителями и другими взрослыми, со сверстниками. Каждая их этих сфер – важная часть пространства социализации подростков; предъявляет требования к прогнозированию последствий своего поведения в социальном взаимодействии с другими людьми с целью успешной адаптации в обществе.

Способность подростка составлять адекватный прогноз в учебной деятельности будет свидетельствовать о том, как реализуется учебное сотрудничество и учебное общение подростка с педагогом и с одноклассниками и сверстниками в учебной деятельности. Способность подростка составлять адекватный прогноз во внеучебной деятельности позволит оценить, насколько успешно подросток осуществляет коммуникацию в кругу других взрослых, сверстников за пределами школы, взаимодействие с которыми почти не контролируется родителями подростка.

Считаем необходимым изучение таких характеристик прогнозирования (прогностической компетентности), как пространственно-временные, личностно-ситуативные и рече-коммуникативные.

Способность подростка составлять адекватный прогноз с членами семьи позволит оценить, насколько самостоятелен ребенок в семье, налажена ли его коммуникация и взаимодействие с членами семьи, делится ли подростков своими переживаниями, обсуждают в семье ли планы на будущее.

Виртуальное общение подростка мы рассматриваем как дополнительный ресурс социализации подростка, позволяющий расширить границы его общения, умение контролировать время, проведенное за компьютерными играми или в интернете и оценивать информацию, получаемую при помощи интернет-ресурсов.

Успешная социальная адаптация подростков с нарушениями в развитии предполагает развитие в них способности прогнозировать события (прогностическая компетентность) в различных ситуациях социального взаимодействия. Для разработки психолого-педагогических программ по развитию у подростков с нарушениями в развитии способности к прогнозированию, необходима разработка диагностического инструментария, позволяющего специалисту получить широкий спектр показателей прогностической компетентности подростков и в тоже время, учитывающей особенности работы с подростками с нарушениями в развитии.

Список использованной литературы

1. Ломов, Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М. : Наука, 1980. – 280 с.

2. Толстошеина, Н. В. Антиципация как одно из условий прогнозирования, выбора и регуляции будущей деятельности / Н. В. Толстошеина. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/antitsipatsiya-kak-odno-iz-usloviy-prognozirovaniya-vybora-i-regulyatsii-buduschey-deyatelnosti (дата обращения: 22.10.2025).

3. Сиразиев, М. Р. Антиципационная состоятельность личности подростка при разрешении конфликтных ситуаций / М. Р. Сиразиев // Современные проблемы науки и образования. – № 2. – 2014. – С. 587–593.

4. Менделевич, В. Д. Прогнозирование будущего и механизмы неврогенеза. Часть 2 / В. Д. Менделевич, А. С. Граница // Неврологический вестник. – 2014. – Вып. 1. – С. 51–57.

5. Менделевич, В. Д. Тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) – экспериментально-психологическая методика для оценки готовности к невротическим расстройствам / В.Д. Менделевич // Социальная и клиническая психиатрия. – 2003. – № 1. – С. 35–40.

6. Ахметзянова, А. И. Теоретический анализ представлений о развитии антиципирующей функции психического отражения / А. И. Ахметзянова // Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 3. – С. 233–249.

7. Малюченко, Г. Н. Опыт теоретико-методологического обоснования опросника «Специфика предвосхищения будущего» / Г. Н. Малюченко, О. В. Карина, Н. Е. Шустова, М. А. Киселева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – № 1. – С. 109 –117.

8. Ульянова, В. П. Методика диагностики способности к предвосхищению исхода ситуации с нарушением нормы / В. П. Ульянова // Психология обучения. – 2013. – № 12. – С. 154–161.

9. Артемьева, Т. В. Предвосхищение последствий поведения подростками в ситуации нарушения норм / Т. В. Артемьева, К. Г. Мущинина // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика : сб. науч. тр. X Междунар. науч.-образоват. конф. 24 мая 2016 г. / Казанский федеральный университет ; под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань, 2016. – С. 25–31.

УДК 376.091.64:004-056.36-053.2

Белявская А.Н., Шевченко О.А.

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ УСТРОЙСТВ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В данной статье рассматривается специфика применения цифровых устройств в развитии детей с расстройствами аутистического спектра. Сформулировано их положительное и отрицательное влияние на ребенка. Представлены возрастные ограничения и правила предоставления цифровых устройств для лиц с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: аутизм, расстройство аутистического спектра, цифровые устройства, дети.

Belyavskaya A.N., Shevchenko O.A.

THE SPECIFICS OF THE USE OF DIGITAL DEVICES IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. This article discusses the specific application of digital devices in the development of children with autism spectrum disorders. It outlines their positive and negative effects on children. The article also presents age restrictions and guidelines for providing digital devices to individuals with ASD.

Keywords: autism, autism spectrum disorder, digital devices, children.

На сегодняшний момент человечество уже не представляет свою жизнь без смартфонов, компьютеров и других цифровых устройств, которые значительно упрощают и повышают качество жизни населению. Навыки работы с компьютером усваиваются современным поколением с легкостью, начиная с раннего возраста. Как правило, их привлекает новизна и возможность погрузиться в мир разнообразных, красочных и необычных игр. Сегодня уже не вызывает удивления картина, когда двухлетний ребенок уверенно владеет смартфоном/компьютером.

Как и большинство современных детей, многие дети с аутизмом проявляют большой интерес к цифровым устройствам.

Аутизм – тяжелая форма патологии развития, характеризующееся нарушениями социальных, коммуникативных и речевых функций, а также наличием нетипичных интересов и форм поведения.

Исходя из определения, дети с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) испытывают трудности в общении, поддержании зрительного контакта и использовании речевых навыков. Поэтому они часто находят утешение в просмотре мультфильмов, прослушивании музыки, рассматривании изображений и другого развлекательного контента на цифровых устройствах.

Стремление ребенка с РАС к однообразию – также одно из ключевых особенностей аутизма. В отличие от людей, компьютеры представляют собой инструменты, которые предлагают это однообразие, что также объясняет тягу ребенка с РАС к цифровым устройствам, а не к окружающим [1].

Условно можно разделить специфику применения цифровых устройств в развитии детей с РАС на две группы: положительную и отрицательную. Рассмотрим положительное использование смартфонов/компьютеров в развитии ребенка с аутизмом.

Уже в 1970 году американские исследователи К. Колби и Д. Смит отмечали, что компьютеры могут быть ценным инструментом для обучения детей с аутизмом. Они объясняли это тем, что компьютеры обладают такими качествами, как неизменность, предсказуемость и отсутствие эмоциональных реакций (усталости, раздражения, скуки), что может быть особенно

полезно для этой группы детей. Колби, в частности, использовал компьютеры для развития речи у детей с аутизмом и другими речевыми трудностями [2].

По результатам исследования, проведенного в 2017 году Е.А. Татаринцевой и Е.Г. Плотниковой [3] о влиянии цифровых устройств на речевое развитие дошкольников с РАС была отмечена следующая динамика:

– у дошкольников с РАС происходило обогащение представлений о собственной личности и окружающей действительности;

– у воспитанников, использующих вербальное общение, повысилась способность к логичному и последовательному выражению мыслей, улучшилось восприятие речи и расширился активный словарный запас;

– зафиксировано позитивное развитие спонтанной речи: дети стали более детально и точно описывать свои эмоциональные и сенсорные впечатления от прослушанной музыки или увиденных изображений;

– у многих воспитанников наблюдался возросший интерес к произведениям народной и художественной литературы.

Рассмотрим использование телефона/компьютера в качестве средства общения с окружающими невербальных детей с РАС. Для облегчения коммуникации на данный момент разработано огромное количество специализированных приложений («Аутизм. Общение», «Размова», «ДАР» и другие). Все они базируются на принципах карточной системы Picture Exchange Communication System (далее – PECS), созданной в 1985 году в США Э. Бонди и Л. Фрост. Традиционная PECS-система предполагает обмен физическими карточками с изображениями и подписями на желаемые предметы. Современные же приложения значительно упрощают этот процесс, избавляя от необходимости носить с собой коммуникативную книгу и беспокоиться о сохранности карточек.

Исследования Е.Н. Легачевой, О.Д. Кочелаковой [4], М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной [5; 6] указывают на ценность аудиотехники в формировании фонематического восприятия на ранних стадиях работы над звуковой стороной речи. Интеграция мультимедийных технологий с визуальным контентом способствует созданию прочных слуховых ассоциаций, таких как «звук машины», «звон колокольчика» или «шум воды».

Исследования профессора Энн Кайзер показали, что дети школьного возраста с РАС, которые не владеют речью, демонстрируют улучшение в запоминании и произнесении новых слов при использовании мультимедийных гаджетов, озвучивающих изображения [7].

Исследователи Мур, Ченг, МакГрат и Пауэлл в 2005 году разработали методику обучения распознавания эмоций для детей с РАС, используя ***коллаборативную виртуальную среду*** (далее – КВС*)*. В рамках их исследования, 34 ребенка с диагнозом РАС в возрасте от 7 до 16 лет взаимодействовали с трехмерной симуляцией, имитирующей реальный мир. Специально разработанная программа включала этапы, где дети учились идентифицировать выражения радости, грусти, злости и страха.

КВС – это интерактивное приложение, позволяющее ребенку погрузиться в смоделированный мир и свободно исследовать его, используя свой уникальный аватар. Этот аватар служит цифровым воплощением личности ребенка. В рамках КВС, дети с РАС могут взаимодействовать с виртуальным окружением и, при необходимости, с другими аватарами, чье поведение заранее определено разработчиками.

По мнению исследователей Фабри, Мур и Хоббс, в отличие от непосредственного личного общения, взаимодействие с использованием технологий КВС, как правило, протекает в

более медленном темпе. Такое замедление может предоставить людям с аутизмом необходимое время для рефлексии и поиска альтернативных стратегий в различных ситуациях. Кроме того, это приложение позволяет использовать аватары, которые способны передавать эмоции через мимику. Это имеет существенное значение, поскольку эмоции являются фундаментальным компонентом эффективной коммуникации, а их выражение через мимику часто оказывается более действенным, чем передача словами для детей с РАС [8; 9].

Приложение оказалось чрезвычайно успешным, позволив 90 % детей освоить распознавание чувств и эмоций людей.

Российский поведенческий психолог и нейрофизиолог С. Андреев [10, 11], работающий в Институте когнитивных нейронаук НИУ ВШЭ, является создателем **VR Inclusion** – первого в России приложения для VR-терапии аутизма. Данное приложение предлагает две инновационные методики: **BehaVR** и **V-Art.**

BehaVR направленна на эффективное развитие социальных навыков в безопасной виртуальной среде, основанную на принципах прикладного анализа поведения (ПАП). Благодаря виртуальной реальности дети с РАС могут безопасно тренироваться в решении сложных и стрессовых задач, с которыми они могут столкнуться в реальной жизни. Приложение направлено на создание реалистичных сценариев, позволяющих им учиться и адаптироваться в комфортном для них темпе, получая постоянную поддержку и обратную связь от специалистов.

V-Art – новаторский подход к арт-терапии, который помогает детям выражать свои эмоции и мысли через творчество, одновременно развивая их пространственное мышление.

Создание произведений искусства в трехмерном пространстве не только помогает детям выразить свои эмоции и мысли, но и способствует развитию их моторики, координации и внимания [10; 11].

В 2019 году исследователи из Университета Ньюкасла (Великобритания) также подтвердили, что VR-терапия помогает детям с аутизмом справляться с фобиями и страхами. Половина участников (45%), прошедших сеансы в иммерсивном виртуальном пространстве «Голубая комната», сохранили положительные результаты даже через шесть месяцев.

«Голубая комната», результат совместной работы Университета Ньюкасла и Third Eye NeuroTech, является инновационной разработкой, позволяющей создавать индивидуальные объемные (360°) сценарии. Эти сценарии имитируют пугающие ситуации, с которыми могут сталкиваться люди с аутизмом в реальном мире, предоставляя возможность для их проработки [12].

Говоря о пользе и возможностях, которые открывают различные цифровые устройства для детей с РАС, нельзя проигнорировать и потенциальные опасности и сложности. Эти риски, зачастую, перевешивают все положительные моменты, особенно когда речь идет не о специализированных программах и устройствах в процессе обучения, развития и социализации, а о нерегулируемом доступе к обычным устройствам – планшетам, компьютерам и смартфонам.

Для многих детей с РАС повторяющиеся сцены из мультфильмов становятся источником самостимуляции. Этот процесс активизирует их центральную нервную систему, что может выражаться в хаотичных движениях конечностями, беспокойных передвижениях по помещению или интенсивных эмоциональных проявлениях, таких как крик или смех. Неконтролируемое потребление цифровых средств, активизирующих самостимуляцию такого рода, несет в себе риск формирования зависимости. Впоследствии, лишение доступа к ним может спровоцировать резкое ухудшение поведения, включая агрессивные и аутоагрессивные проявления.

Также стоит отметить, что чрезмерное воздействие ярких визуальных и звуковых стимулов, а также быстрая смена изображений, способны вызвать продолжительный стресс и трудности с адаптацией. В то же время, менее интенсивные сигналы теряют свою важность, что негативно сказывается на способности концентрировать внимание.

Кроме того, ввиду особенностей развития, дети и подростки с РАС входят в группу повышенного риска столкновения с киберправонарушениями и часто оказываются обманутыми различными мошенническими схемами. Поэтому существует необходимость в родительском контроле детей с РАС при использовании цифровых устройств.

Существуют конкретные рекомендации по продолжительности использования цифровых устройств детьми с РАС, дифференцированные по возрасту:

– детям раннего возраста (до 3-х лет) не рекомендуется использование цифровых устройств вообще;

– детям дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) – не более 20 минут в день;

– детям младшего школьного возраста (от 7 до 10 лет) – не более 40 минут, используя возможности развивающих и обучающих программ;

– детям подросткового возраста (от 10 лет и старше) – не более 1–2 часа в день.

Кроме того, родителям ребенка с РАС следует установить следующие правила, которые будут позитивно влиять на потребление цифровых устройств:

1) важно установить разумные границы использования цифровых устройств и находить гармонию между онлайн-активностью и реальной жизнью;

2) цифровые устройства должны быть инструментом для развития и общения, а не заменой живого взаимодействия. Подбор контента и приложений должен соответствовать возрасту, интересам и уровню развития ребенка;

3) выбирать полезные программы, следить за их актуальностью и проявлять искренний интерес к занятиям ребенка;

4) обеспечить комфорт и безопасность. Использовать настройки устройств для адаптации экрана (яркость, шрифт) и звука под индивидуальные потребности ребенка с РАС [13; 14].

Таким образом, цифровые устройства в развитии ребенка с РАС могут оказывать как положительное (развитие коммуникации, социального взаимодействия, понимание эмоций как своих, так и чужих), так и отрицательное влияние. Важно вовремя установить правила пользования устройством, развидеть негативные пристрастия ребенка к смартфону или компьютеру и устранить проблему.

Список использованной литературы

1. Abidoğlu, Ü. P. Importance of Computer-Aided Education for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) / Ü. P. Abidoğlu, O. Ertuğruloğlu, N. Büyükeğilmez // Journal of Mathematics Science and Technology Education. A. – 2017. – № 8. – P. 4957–4964.

2. Colby, K. M. Computers in the treatment of nonspeaking autistic children / K. M. Colby, D. C. Smith // Current psychiatric therapies. A. – 1970. – № 11. – P. 1–17.

3. Татаринцева, Е. А. Использование компьютерных технологий в речевом развитии дошкольников / Е. А. Татаринцева, Е. Г. Плотникова // Молодой ученый. – 2017. – № 3. – С. 461–463.

4. Легачева, Е. Н. Развитие речи детей старшего дошкольного возраста посредством использования ИКТ технологий / Е. Н. Легачева, О. Д. Кочелакова // Молодой ученый. – 2016. – № 7. – С. 666–669.

5. Сунагатуллина, И. И. Характеристика цифровых образовательных технологий и их применение при развитии речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра / И. И. Сунагатуллина, А. А. Пушкарева, Е. Л. Мицан // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 9. – С. 144–149.

6. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие: для студентов сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 1997. – 399 с.

7. Kaiser, A. Communication interventions for minimally verbal children with autism: a sequential multiple assignment randomized trial /A. Kaiser, C. Kasari, K. Goods [et al] // J Am Acad Child Adolesc Psychiatry. A. – 2014. – Vol. 53, № 6. – P. 635–646.

8. Cheng, Y. Collaborative Virtual Environment Technology for People With Autism / Y. Cheng, P. Mcgrath, N. Powell // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. A. – 2005. – № 4. – P. 231–243.

9. Fabri, M. Mediating the expression of emotion in educational collaborative virtual environments : An experimental study / M. Fabri, D. J. Moore, D. J. Hobbs // International Journal of Virtual Reality. A. – 2004. – № 2. – P. 66–81.

10. Андреев, С. VR-платформа для терапии детей и подростков с РАС / С. Андреев. – URL: http://vrinclusion.ru/ (дата обращения: 25.09.2025).

11. Андреев, С. Применение виртуальной реальности (VR) в обучении детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) / С. Адреев. – URL: https://asi.ru/sml/199901/ (дата обращения : 26.09.2025).

12. Зубарева, М. Терапия погружением в виртуальную реальность / М. Зубарева. – URL: https://rassvet-apc.ru/ (дата общения: 28.09.2025).

13. Шкиль, Л. Гаджеты для детей с РАС / Л. Шкиль. – URL: https://растимдетей.рф/articles/gadzety-dlya-detei-s-ras (дата обращения: 28.09.2025).

14. Сюткина, Е. А. Развитие ребенка с РАС и его отношение с гаджетами / Е. А. Сюткина. – URL: https://suhareva-center.mos.ru/antistigma/poleznaya-informatsiya/razvitie-rebenka-s-ras-i-ego-otnoshenie-s-gadzhetami/ (дата обращения: 30.09.2025).

УДК 373.3

Березуцкая Е.В., Клепик И.С., Лавренова Е.В.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация. В статье система непрерывного образования рассматривается как постоянное усовершенствование знаний, умений, навыков личности, порожденное потребностью «идти в ногу со временем», быть нужным в общественной сфере. Представлены возможности интеграции информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс. Отмечены умения, которыми должен обладать педагог, использующий в своей работе информационно-коммуникационные технологии.

Ключевые слова: система непрерывного образования, уровень образования, самообразование, инновационные технологии, концепции, дифференциация, мотивация.

Berazutskaya A.V., Klepik I.S., Laurenava A.Y.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTRODUCING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. In the article, the system of continuous education is considered as a constant improvement of an individual's knowledge, skills, and abilities, driven by the need to keep up with the times and be relevant in the public sphere. The article presents the possibilities of integrating information and communication technologies into the educational process. It highlights the skills that a teacher using information and communication technologies in their work should possess.

Keywords. Continuous education system, level of education, self-education, innovative technologies, concepts, differentiation, motivation.

Выбирая профессию учителя, человек вступает не просто на путь профессиональной реализации, но и на путь постоянного личностного роста, саморефлексии и глубокой социальной ответственности. Ошибочно полагать, что получение диплома о высшем образовании знаменует завершение процесса обучения. На самом деле, это лишь начало длительного и непрерывного пути становления педагога как профессионала, личности и созидателя.

Современный учитель – это не просто носитель знаний и транслятор учебной информации. Он выступает в роли наставника, исследователя, психолога, социального партнера и творческой личности, способной видеть в каждом ученике уникальную индивидуальность со своими темпами развития, интересами, возможностями и потребностями. Особенно остро это осознание проявляется в условиях реализации принципов инклюзивного образования – одного из приоритетных направлений современной педагогики [1, с. 66].

Инклюзивное образование предполагает обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной среды. Такой подход не только расширяет доступ к качественному образованию, но и формирует у всех участников образовательного процесса толерантность, взаимопонимание и культуру сотрудничества. Однако внедрение инклюзии ставит перед педагогом задачи, выходящие далеко за рамки традиционных методик.

Учитель должен не только обладать высокой профессиональной компетентностью, но и проявлять эмпатию, гибкость мышления, способность к конструктивному диалогу с родителями, специалистами (дефектологами, логопедами, психологами), а также умение адаптировать содержание, формы и методы обучения под индивидуальные особенности каждого ребенка.

Важно понимать, что ни один ребенок – независимо от уровня развития или состояния здоровья – не может быть «заставлен» учиться. Подлинное обучение возможно только при наличии внутренней мотивации и интереса. Именно здесь на первый план выходит роль педагога как вдохновителя, создающего условия для познавательной активности, эмоциональной вовлеченности и личностного роста учащихся.

Современный образовательный процесс характеризуется высокой информативностью, динамичностью и разнообразием каналов передачи и восприятия информации. В этих условиях информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) становятся не просто вспомогательным инструментом, а одной из ключевых составляющих педагогической деятельности.

Интеграция ИКТ в учебный процесс позволяет:

– визуализировать абстрактные понятия, что особенно важно для детей с нарушениями мышления или речи;

– индивидуализировать темп и объем учебного материала;

– обеспечивать многократное повторение информации в игровой, интерактивной и эмоционально насыщенной форме;

– развивать мелкую моторику и зрительно-моторную координацию через сенсорные интерфейсы;

– стимулировать речевую активность с помощью аудио- и видеоматериалов;

– создавать благоприятные условия для участия в учебной деятельности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения и расстройствами аутистического спектра.

Например, использование интерактивной доски или планшета с адаптированным программным обеспечением позволяет ребенку с детским церебральным параличом участвовать в коллективной деятельности без физического перенапряжения. Для детей с нарушением слуха видеофрагменты со субтитрами и жестовой поддержкой делают учебный материал доступным и понятным. Визуальные расписания, созданные с помощью цифровых инструментов, помогают детям с РАС структурировать день и предсказуемо воспринимать учебные задачи.

Чтобы эффективно применять ИКТ в инклюзивной среде, педагог должен обладать широким методическим арсеналом и готовностью к постоянному самообразованию. Мы считаем, что современный учитель должен:

1) владеть адаптивными ИКТ-инструментами, включая:

– тактильные интерактивные панели и аудиоописания для слабовидящих и незрячих;

– программы синтеза и распознавания речи для детей с нарушениями моторики или речи;

– специальные приложения для развития когнитивных функций и эмоциональной регуляции;

– платформы для дистанционного и смешанного обучения с возможностью настройки под индивидуальные потребности;

2) применять разнообразные методики и технологии, такие как:

– дифференцированный и индивидуализированный подход;

– проектную и исследовательскую деятельность;

– игровые технологии и геймификацию;

– арт-терапию, музыкотерапию, сенсорную интеграцию;

– методы развития критического мышления (например, «Шесть шляп мышления», «Кластеры», «Мозговой штурм»).

3) использовать специализированные формы организации обучения, включая:

– работу в малых группах с учетом когнитивного уровня и коммуникативных возможностей;

– парную и индивидуальную работу с участием тьютора или ассистента;

– применение альтернативных и дополнительных средств коммуникации для неговорящих детей;

– использование зрительных опор, карточек-схем, тактильных моделей и мультисенсорных материалов.

Грамотно интегрировать ИКТ в учебный процесс, сочетая их с традиционными методами, чтобы избежать «технологического перегруза» и сохранить педагогический смысл. Это требует не только технической грамотности, но и дидактической зрелости: умения проектировать уроки с учетом возрастных, психологических и специфических особенностей учащихся [2].

При внедрении ИКТ в образовательный процесс целесообразно выделить два основных аспекта их применения:

1) технический аспект связан с удобством и функциональностью цифровых средств:

– высокая скорость обработки и передачи информации;

– мобильность и доступность устройств;

– возможность мультимедийного представления контента (видео, аудио, анимация, интерактивные задания);

– интеграция с облачными сервисами и образовательными платформами (Google Classroom, LearningApps и др.);

2) дидактический аспект связан с педагогической эффективностью использования ИКТ:

– эффект «присутствия» и «реальности»: учащиеся воспринимают визуализированные события как реальные, что стимулирует познавательную активность;

– эмоциональный отклик на мультимедийный контент способствует вовлечению даже самых пассивных учеников;

– возможность самостоятельного поиска информации после урока, что формирует навыки самообучения и критического мышления;

– повышение уровня наглядности, что особенно важно при работе с абстрактными понятиями или сложными научными явлениями.

Важно подчеркнуть, что успешное применение ИКТ требует тщательного педагогического проектирования: учитель должен продумывать последовательность подачи информации, дозировку мультимедийного контента, его соответствие возрасту и уровню развития учащихся, а также предусматривать формы рефлексии и обратной связи.

Современная педагогика стремится к созданию развивающей, безопасной и поддерживающей образовательной среды, в которой каждый ребенок – независимо от его возможностей – чувствует себя значимым, успешным и включенным в общий образовательный процесс.

ИКТ в этом контексте играют роль не просто инструмента, а медиатора, снимающего барьеры между ребенком и знанием. Они способствуют формированию универсальных учебных действий, развитию цифровой грамотности и социальной компетентности. Ученик учится не только получать информацию, но и критически ее оценивать, использовать в

практических целях, взаимодействовать в цифровом пространстве с соблюдением этических норм.

Постоянное развитие информационных технологий и их активное внедрение в образовательный процесс оказывают значительное влияние как на методику преподавания, так и на личностное развитие учащихся. На смену традиционной схеме «учитель – ученик – учебник» приходит более гибкая и интерактивная модель, в которой компьютер, планшет, интерактивная среда становятся полноценными участниками педагогического взаимодействия.

Однако технологии сами по себе не решают педагогических задач. Их эффективность зависит от компетентности, творческого подхода и человеческого отношения учителя. Только педагог, стремящийся к постоянному самообразованию, открытый к инновациям и способный сопереживать каждому ученику, может раскрыть его потенциал – особенно тому, кто идет своим, особенным путем.

Таким образом, непрерывное профессиональное развитие педагога в эпоху цифровизации и инклюзии – это не просто требование времени, а моральный императив и основа качественного, справедливого и человечного образования.

Список использованной литературы

1. Педагогические технологии в образовании : учеб. пособие / С. И. Самыгин, И. Н. Алексеенко, Л. Д. Столяренко [и др.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2022. – 318 с.

2. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/7072 (дата обращения: 18.10.2025).

УДК 371.335.5

Бурак Л.Л.

ТЕХНОЛОГИЯ «СКРАЙБИНГ» КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается роль технологии скрайбинга для развития речевого развития учащихся в условиях инклюзии. Данная технология может быть использована в урочной и внеурочной деятельности. Предлагаются приемы реализации данной технологии и описывается их эффективность для развития речи учащихся с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: технология скрайбинга, речевое развитие, компетентность, визуализация.

Burak L.L.

SCRIBING TECHNOLOGY AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT FOR STUDENTS AT THE FIRST STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN AN INCLUSIVE EDUCATION CONTEXT

Abstract. This article examines the role of scribing technology in developing students' speech development in inclusive settings. This technology can be used in both classroom and extracurricular activities. The article presents techniques for this technology and describes their effectiveness in developing the speech of students with special needs.

Keywords: scribing technology, speech development, competence, visualization

Сегодня меняются цели и задачи, стоящие перед современным образованием, акцент переносится с «усвоения знаний» на формирование «компетентности». Можно соглашаться с действующими запросами общества, которые предъявляются к образованию, или нет, однако адаптировать методические приемы к современному образовательному процессу необходимо.

Визуализация информация является одним из таких приемов, способствуя повышению качества образовательного процесса в работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. Учащиеся с особыми образовательными потребностями имеют ряд особенностей, а различные методы и приемы визуализации помогают им преодолеть трудности в освоении основной образовательной программы. При выборе методов учитываются особенности и потребности ребенка. Отмечается, что для детей новая информация намного лучше усваивается и запоминается тогда, когда знания и умения «запечатлеваются» в системе визуально-пространственной памяти, следовательно, представление учебного материала в структурированном виде позволяет быстрее и качественнее усваивать новые системы понятий, способы действий.

Одним из важных направлений обучения детей в инклюзивном образовании является речевое развитие. Педагог должен создать такие условия, при которых речь детей не только развивается, но и становится связной, грамматически правильной. Проходя учебную практику, обучающие Волковысского колледжа испробовали одну из современных технологий по данному направлению – скрайбинг. В итоге были сделаны положительные выводы, что позволяет поделиться опытом использования данной технологии.

Скрайбинг представляет собой процесс объяснения информации с помощью простых рисунков, а также развивает речевые навыки у обучающихся за счет визуального сопровождения информации [1]. Так, использование этой технологии помогает:

– формулировать свои мысли и идеи более ясно и логично;

– развивать словарный запас, ассоциируя слова с визуальными образами;

– улучшать навыки связного изложения своих мыслей, так как они учатся представлять информацию в визуально-логической форме [2].

Скрайбинг имеет особое значение в инклюзивном образовании. Метод помогает учителям адаптировать учебный материал для детей с различными потребностями, делая его более доступным и понятным. Визуальные методы значительно облегчают понимание основных концепций, что критически важно для детей с особыми потребностями.

Визуализация позволяет связывать полученную информацию в целостную картину. В основе скрайбинга лежит формирование визуальных образов – знаков, символов, рисунков, которые мы считываем. И самое главное в этой технологии все-таки не картинки или схемы, а история, которая ведет за собой повествование. И в итоге ребенок не только быстро запомнит, но и заинтересуется самим процессом. При этом, технология скрайбинг охватывает все области развития. Ребенок приобретает качества, которые в будущем будут его опорой: это логическое, образное, креативное мышление, способность эффективно работать в команде, принимать быстрые практические решения.

Особенность скрайбинга по сравнению с другими способами донесения сложной информации в том, что он задействует одновременно слух, зрение и воображение человека. Когда отрисовка простых образов происходит в процессе донесения информации, человек ее не только лучше понимает, но и запоминает. Именно эти особенности делают скрайбинг одним из методов современных технологий, который помогает доступно и легко объяснять сложный материал, способствует развитию образования, презентациям и докладам, ведению записей и дневников. Стоит отметить его доступность, ведь использовать эту технику может каждый человек в своих ежедневных делах.

Современные школьники уже не хотят и не могут воспринимать сухое изложение теории традиционными способами в связи с преобладающим у них сегодня клиповым, визуальным

мышлением. Принимая во внимание эти психологические особенности обучающихся, обращение к инструментам визуализации информации обеспечит компактность, выразительность, динамичность представления содержания учебного материала, донесение его основного смысла, а также предоставит платформу для привлечения обучающихся к коллективной творческой работе, в процессе которой находят практическое применение приобретенных ими знаний. Одним из таких инструментов является техника «скрайбинг».

Техника скрайбинг примечательна и тем, что обучающиеся вовлечены в процесс рождения истории, которую автор заложил в свой скрайб-объект. Это уже не набор слайдов, которые плавно сменяют друг друга, это динамично рождающийся сюжет, раскрывающий тему работы [1]. Так, в работе были использованы разные виды скрайбинга:

– рисованный скрайбинг;

– аппликационный скрайбинг – используются заранее подготовленные фигурки, картинки, текст (могут быть с использованием магнитной доски, фланелеграфа и т.п);

– смешанный скрайбинг – объединяющий обе техники: рисование и выкладывание вырезок.

Для исправления уровня сформированности речи был подготовлен и использован магнитный вид скрайбинга на тему сказка «Три поросенка». Глядя на скрайб-рисунки, ребенок может воссоздать в памяти услышанную сказку и воспроизвести ее, хотя бы в общих чертах. Использование скрайбинга в формировании связной речи у детей школьного возраста, поддерживая опосредованную память, существенно повышает эффективность процесса запоминания, обогащает словарный запас, развивает речь, способствует передаче детьми текста в соответствии с его содержанием и развивает творческое воображение воспитанников.

Применение скрайбинга в развитии речи школьников включало ***несколько этапов:***

1) выбор темы: определение тем, которую необходимо обсудить с детьми;

2) подготовка материала: подготовка простых и понятных рисунков, схем, пиктограмм, которые помогут детям понять и запомнить информацию;

3) объяснение темы: используя скрайбинг-рисование на доске или листе бумаги, объясняя каждую идею или понятие, используя простые и понятные слова и выражения, чтобы дети могли легко понять;

4) обсуждение темы: после объяснения темы, проведение обсуждения с детьми, использование вопросов, чтобы проверить, как они поняли информацию. Если у них возникают трудности, оказать помощь для того, чтобы разобраться в сложных моментах;

5) закрепление материала: после обсуждения темы необходимо детям повторить основные моменты, используя скрайбинг. Например, они рисуют схематические картинки, иллюстрирующие основную мысль;

6) творческая работа: создание детьми своих собственных скрайбов по обсуждаемой теме. Это поможет им лучше понять и запомнить материал, а также развить свои творческие способности.

Таким образом, применение технологии скрайбинга может стать эффективным инструментом в развитии речи детей школьного возраста в инклюзивном образовании. Этот метод помогает детям лучше понимать и запоминать информацию, развивать свои речевые навыки и творческие способности, а также учиться выражать свои мысли и идеи. Технология скрайбинга также была использована для обучения детей чтению. Например, использование скрайбинговых роликов, в которых текст книги или стихотворения сопровождается соответствующими иллюстрациями. Это помогает детям лучше понять текст и научиться

связывать его с изображениями. Также скрайбинг был использован для развития коммуникативных навыков детей. Например, создание скрайбов на тему своих любимых сказок или мультфильмов. Это помогает им научиться выражать свои мысли и чувства, а также улучшить свои коммуникативные навыки.

Во время досуговой деятельности проводились дидактические игры с элементами скрайбинга:

- дидактическая игра «Шифровальщики»;
- дидактическая игра «Твердый – мягкий»;
- дидактическая игра «Будь внимателен»;
- дидактическая игра «Бумеранг»;
- дидактическая «Фразеологический зверинец»;
- дидактическая «Сколько точек – столько звуков»;
- дидактическая игра: «Одним словом»;
- дидактическая игра: «Все наоборот».

После проведения занятий с элементами скрайбинга у детей улучшилась речь, фразы стали более развернутые, увеличился объем речи, увеличилась частота речевых высказываний, улучшилось произношение, ошибки в произношении становились менее частыми и более легко корректируемыми, улучшилась интонация, расширился словарный запас. Скрайбинг является эффективным инструментом для развития читательской грамотности, речи и коммуникативных навыков у детей школьного возраста. Он помогает детям лучше усваивать информацию и развивать свои навыки, что является важным аспектом их образования и развития. Использование техники скрайбинга стало эффективным инструментом для развития речи детей школьного возраста. Этот метод объединяет творческое выражение, мелкомоторные навыки и когнитивное развитие, что делает его полезным для улучшения речевых и когнитивных способностей учащихся.

Таким образом, техника скрайбинга является эффективным и универсальным методом, который активно используется в образовательной практике для развития речевых навыков учащихся, особенно в условиях инклюзивного образования. В ходе исследования и практического применения скрайбинга были выявлены его ключевые преимущества и возможности для речевого развития. Можно выделить основные результаты проведения работы:

1) улучшение понимания текста: скрайбинг помогает учащимся выделять ключевые идеи, основные факты и структурировать информацию, что способствует более глубокому пониманию прочитанного материала;

2) развитие речевых навыков: метод способствует формированию умений кратко и ясно излагать свои мысли, что является важным элементом речевого развития;

3) адаптация к разным уровням подготовки: скрайбинг легко адаптируется для учащихся с различными способностями, включая тех, кто имеет трудности в речевом развитии. Это делает его универсальным инструментом в инклюзивном образовании;

4) повышение мотивации: учащиеся могут видеть результат своей работы, что повышает их интерес к изучению материала и активизирует процесс обучения;

5) развитие коммуникативных навыков: скрайбинг помогает учащимся участвовать в обсуждениях, задавать вопросы и аргументировать свои мысли, что способствует развитию диалогической речи.

Таким образом, техника скрайбинга является важным элементом в системе речевого развития учащихся, способствует их успешной социальной адаптации и эффективному обучению. Она помогает структурировать информацию, развивать умение кратко и ясно излагать свои мысли, а также улучшать понимание прочитанного. Результаты исследования подтверждают, что скрайбинг является универсальным методом, который можно адаптировать для учащихся с различными способностями, что делает его ценным инструментом в образовательной практике.

Список использованной литературы

1. Бычкова, О. А. Скрайбинг в школьном образовании / О. А. Бычкова // Методология и технологии профессионального образования педагогов начальной школы : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., г. Петрозаводск, 03–05 окт. 2019 г. / Петрозаводский государственный ун-т ; редкол. : В. Л. Кошкаров [и др.]. – Петрозаводск : ПГУ, 2020. – С. 22–25.

2. Лапшева, Е. Е. Развитие визуальной грамотности обучаемых средствами информационно-коммуникационных технологий / Е. Е. Лапшева, М. В. Храмова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2011. – Т. 2, № 18. – С. 53–56.

УДК 376.3

Василенко Н.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье дано поисание понятию «функциональная грамотсность». Рассмотрены компоненты функциональной грамотности и аспекты ее формирования у учащихся с особенностями психофизического развития. Проанализирована сущность формирования читательской и математической грамотности.

Ключевые слова: формирование, функциональная грамотность, процесс, метод, прием, знания, умения, навыки.

Vasilenka N.A.

THE SYSTEM OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN ORGANIZING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. The article describes the concept of «functional literacy». The components of functional literacy and aspects of its formation in students with special needs are considered. The essence of the formation of reading and mathematical literacy is analyzed.

Keywords: formation, functional literacy, process, method, technique, knowledge, skills, abilities.

Глобальные изменения, которые происходят во всех сферах нашей жизни, видны и в сфере образования. В настоящее время перед нашим обществом стоит цель – воспитание новой личности, способной к активной, творческой деятельности. Современный выпускник должен уметь использовать приобретенные в учреждении образования и на протяжении всей жизни знания, умения и навыки для решения максимального диапазона жизненных задач во всех сферах человеческой деятельности, то есть быть функционально грамотным.

Формирование функциональной грамотности у учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) – это процесс развития у них практических умений и навыков, необходимых для успешной адаптации в различных жизненных ситуациях, их социализации. Он включает в себя формирование читательской, математической,

естественнонаучной, финансовой грамотности, глобальных компетенций и креативного мышления, а также практической «жизненной компетенции».

Детям с ОПФР гораздо труднее дается развитие каждого из составляющих функциональной грамотности, так как в виду особенностей развития есть барьеры, которые надо преодолевать. Учащиеся с особенностями психофизического развития испытывают специфические проблемы в овладении разными видами деятельности, включая социально-бытовую, которые осложняют процесс их социальной адаптации и интеграции, могут негативно сказаться на развитии личности в целом.

Ключевая цель – это подготовить ребенка с ОПФР к самостоятельной жизни, создав условия для его самореализации и сформировав умения обслуживать себя, ориентироваться в быту и социуме.

В формировании функциональной грамотности у учащихся с особенностями психофизического развития выделяют два взаимосвязанных **компонента:**

1) первый компонент – академический компонент: накопление теоретических знаний, которые учащийся может активно применять в настоящей жизни и в будущем;

2) второй компонент – компонент «жизненной компетенции»: овладение знаниями, умениями и навыками, которые необходимы в повседневной жизни (представления о собственных особенностях и возможностях; социально-бытовые умения и навыки; навыки коммуникации (развитие коммуникативных умений, обеспечивающих продуктивное общение на разных уровнях (в паре, в группе, в коллективе) и в различных речевых ситуациях для удовлетворения жизненных потребностей учащихся); понимание окружающего мира, социальных ценностей и ролей).

Основными **аспектами формирования функциональной грамотности** у учащихся с ОПФР являются:

– направленность на развитие личности, индивидуальных качеств и способностей учащихся;

– использование различных методов, приемов, форм и технологий обучения при формировании функциональной грамотности; заданий, связанных с реальными жизненными ситуациями;

– широкое использование наглядности, предметов из жизни (одежда, мебель, посуда и т.д.), реальных объектов (помещения школы), чтобы упростить восприятие информации и помочь учащимся сконцентрировать внимание;

– системность и последовательность (работа должна строится так, чтобы обеспечить сначала полноценное восприятие информации и правильное формирование действий, а затем – их разнообразное закрепление и регулярное применение на практике);

– развитие коммуникативных навыков у учащихся;

– дифференцированный подход к обучению, учитывающий особенности каждого учащегося с ОПФР;

– формирование функциональной грамотности должно сопровождаться коррекционно-педагогической работой, направленной на развитие конкретных умений и навыков;

– проектная деятельность, творческие задания могут стать эффективными инструментами для самовыражения и самореализации учащихся с ОПФР;

– развитие критического мышления: учащиеся должны уметь анализировать информацию, принимать решения, решать проблемы, что необходимо для эффективной деятельности в реальной жизни.

На данный момент не существует определенной методики, направленной на формирование функциональной грамотности у учащихся с ОПФР. Важно рационально сочетать словесные, наглядные, практические методы и приемы обучения, в процессе реализации которых учащиеся знакомятся с предметным, природным и социальным миром, учатся применять приобретенные умения в ходе решения жизненных задач на основе собственных практических действий.

Формирование читательской грамотности происходит на всех уроках, а также на коррекционных занятиях, т.е. там, где учащиеся сталкиваются с текстами. Формировать математическую грамотность можно на учебных занятиях по учебным предметам «Математика», «Человек и мир», «Физическая культура и здоровье», естественнонаучную грамотность – на учебных занятиях по учебному предмету «Человек и мир», финансовую грамотность – на математике, креативное мышление, глобальные компетенции – на всех учебных занятиях по всем учебным предметам, коррекционных занятиях. Компонент «жизненной компетенции», в первую очередь, можно формировать на коррекционных занятиях «Развитие познавательной деятельности», «Социально-бытовая ориентировка» и, конечно же, на учебных занятиях по всем учебным предметам.

С целью формирования читательской грамотности у учащихся с ОПФР необходимо использовать доступные для них задания и тексты (среди предлагаемых для чтения текстов должны преобладать сказки); для предупреждения безмотивного чтения применять: комбинированное чтение (по очереди), прерывистое чтение с паузами для короткой беседы-стимула («Какое удивительное место мы прочитали в книге!», «Обратили внимание?» и т.п.), комментируемое чтение (с объяснением трудных слов, эпизодов), переключение с текста на иллюстрацию и обратно (для общения с художником и писателем в сравнении) и др.; вводить игровые приемы, эмоциональный речевой материал.

С целью развития критического мышления учащихся с ОПФР можно использовать на занятиях диалоги и дискуссии, которые помогают создавать среду для активного обмена мнениями и аргументами, поспособствовать учащимся лучше понять и проанализировать информацию. Прием «Мозговой штурм» можно использовать, чтобы генерировать идеи и находить решения проблем, мотивировать учащихся на активное участие в обсуждении. Необходимо также предлагать учащимся задания, которые заставляют их мыслить аналитически и критически, находить решения проблем. Обязательно необходимо поощрять учащихся за активное участие в обсуждениях, налаживать обратную связь, которая поможет им оценить свои усилия и понять, что им следует изменить. Также необходимо учить анализировать различные источники информации, их достоверность, рассматривать проблему с разных точек зрения, что может помочь им получить более полное ее понимание. Развивать критическое мышление помогают различные приемы работы с текстами (например, выделение ключевых мыслей, анализ аргументов, сравнение и контрастирование), которые могут помочь учащимся лучше понять материал. Лучше осознать и проанализировать информацию учащимся помогают конкретные примеры для иллюстрации понятий, которые они изучают.

При формировании математической грамотности необходимо учитывать следующие моменты: для того, чтобы показать практическую пользу математики при проведении уроков следует сосредоточиться на задачах, которые связаны с реальной жизнью (например, задачи на планирование бюджета; рассчитать, хватит ли денег на покупку нескольких товаров, и останется ли сдача; выбрать наиболее выгодную покупку среди предложенных вариантов; выбрать товары на определенную сумму и т.п.); на уроках следует регулярно повторять с

учащимися математические основы и предлагать решать разнообразные задачи для того, чтобы развивать их нейронные связи и улучшать навыки математического мышления; при проведении занятий нужно использовать развивающие, ролевые и деловые игры для повышения вовлеченности учащихся и развития их способностей; на каждом уроке надо использовать упражнения, направленные на концентрацию внимания и улучшения памяти, например, задачи на счет букв в тексте; необходимо учить учащихся формулировать ситуации на математическом языке, применять знания, объяснять результаты.

Креативное мышление связано с умением учащихся создавать новые идеи на основе существующей информации. Формируя креативность, необходимо научить учащихся не бояться допустить ошибку, давая множество оригинальных вариантов в различных направлениях, формировать понимание относительности знания, поощрять любые социально приемлемые творческие проявления. Эффективными могут быть любые проекты будущего «Я и мой будущий дом», «Когда наступит завтра…», «Я и моя будущая профессия», «Одежда будущего» и др., а также творческие задания на создание модели нового предмета «Измени форму», «Придумай свой предмет», «Необычная форма», «Измени вкус блюда», «Новое блюдо», «Создай свою фигуру», «Необычный предмет», «Придумай предмет из 5 фигур», «Строим домик для гома (великана)» и др. Такие задания стимулируют развитие воображения и фантазии, творческую активность детей. Учащиеся могут практиковаться в творчестве, создавая, например, продолжение или окончание любого текста, а также выполняя задание на составление рассказа, например, «Для чего можно применять этот предмет?». Для того, чтобы помочь детям в выполнении творческого задания, можно предложить им ключевые слова. Учат учащихся самостоятельности и элементарным бытовым навыкам задания на составление мини-проектов, например, «Что делать, если…»: очень жарко (холодно); очень темно на улице, а ты один; тебя застал сильный дождь; тебе надо приготовить на завтрак бутерброд, салат и т.п.).

Функциональная грамотность также включает в себя умение взаимодействовать с другими людьми, поэтому необходимо развивать у учащихся с ОПФР коммуникативные навыки, обеспечивающие продуктивное общение в паре, группе, коллективе и в различных речевых ситуациях для удовлетворения жизненных потребностей учащихся. С этой целью при организации занятий необходимо широко использовать парную и групповую формы работы, игровые методы и приемы обучения, драматизации, моделирование, разыгрывание ситуаций с распределением и сменой ролей между учащимися, речевые тренинги, ролевые игры, беседы.

Повышать уровень общего развития, социально-адаптационных возможностей учащихся и их подготовки к самостоятельной жизни через овладение основными социально-бытовыми умениями и навыками помогает проведение коррекционных занятий «Социально-бытовая ориентировка», а также творческие задания, игры, упражнения, поручения, организованные в классе. Творческие задания помогают планировать и реализовывать социально-бытовую деятельность при решении практических бытовых задач: составление своего списка покупок с учетом имеющихся финансов; составление рассказа «Как я буду помогать маме (папе) по дому» (бытовую ситуацию выбирает учащийся) и презентация его в классе; создание своего распорядка дня с опорой на план и перечень наглядных вариантов распорядка дня; составление алгоритма действия в опасной ситуации (ситуацию определяет учащийся) и презентация его в классе; подготовка рисунков на тему «Мой любимый праздник»; написание сообщения на социально-значимые темы («Как защитить природу», «Здоровье и спорт», «Я и моя семья», «Моя Родина – Республика Беларусь»).

Большой интерес у учащихся вызывает составление постерной презентации, выполненной с помощью техники коллажа: учащимся предлагается, используя рекламные журналы, например, из магазина «Евроопт», «совершить» покупки на определенную сумму (учащиеся вырезают картинки вместе с ценой и приклеивают на альбомный лист). Сюжетно-ролевые игры «В магазине», «В больнице», «Семья» и др. помогают отрабатывать социальные ситуации, дифференцировать понятия и формировать коммуникативные навыки. Сюжетно-ролевые игры с имитацией повадок зверей, птиц, насекомых, жестов героев сказок, занимательные опыты на определение продукта с закрытыми глазами «Определи на вкус», «Узнай по запаху», «Найди по запаху» помогают учащимся учиться различать, называть и определять характер, особенности, свойства и качества предметов окружающего мира.

Формировать ответственность и элементарные трудовые навыки помогают конкретные практические задания и поручения в классе «Раздай карандаши», «Принеси и раздай тетради», «Вытри доску», «Сложи книги», «Полей цветы» и др. Моделирование реальных ситуаций помогает учить учащихся применять знания на практике, например, игры «Знакомство», «Покупка», «Поездка в автобусе», «В кинотеатре» и т.п. Овладеть знаниями, умениями и навыками, которые необходимы учащимся с ОПФР в повседневной жизни, помогает также проектная деятельность. Например, проекты «Мой режим дня», «Дерево моей семьи», «Если хочешь быть здоров» и др.

Таким образом, формирование функциональной грамотности у учащихся с ОПФР – сложный, но весьма нужный процесс. Педагог может повлиять на общую, бытовую коммуникативную, информационную грамотность учащихся и тем самым подготовить их к успешной адаптации в различных жизненных ситуациях, их социализации.

Список использованной литературы

1. Буйко, Н. В. Формирование функциональной грамотности учащихся начальной школы в учебном процессе : дис. ... магистра по специальности : 1-08 80 02 / Н. В. Буйко. – Минск, 2023. – 147 с.

2. Гулецкая, Е. А. Функциональная грамотность младшего школьника: интегративные компоненты / Е. А. Гулецкая, Т. А. Ковальчук // Веснік адукацыі. – 2021. – № 10. – С. 36–46.

3. Пичугин, С. С. Педагогические приемы формирования функциональной грамотности младших школьников на уроках математики / С. С. Пичугин // Школьные технологии. – 2021. – № 3. – С. 54–66.

4. Программа коррекционных занятий «Социально-бытовая ориентировка» для I–V классов учебного плана специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с трудностями в обучении с русским языком обучения и воспитания. – URL: https://www.adu.by/ru/ (дата обращения: 07.10.2025).

УДК 372.376

Васина В.В.

РАЗВИВАЮЩЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье исследуется влияние психолого-педагогической работы с родителями на поведенческие паттерны детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. В исследовании участвовали 10 полных семей. С помощью анкеты со шкалой «Градусник» (максимум 10 баллов) было оценено 28 параметров развивающего взаимодействия до и после трехмесячного цикла занятий с родителями. Результаты показали, что работа исключительно с родителями привела к статистически значимому снижению негативных и росту позитивных проявлений как у самих родителей, так и у их детей. Работа выполнена при поддержке Программы стратегического академического лидерства Казанского федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030).

Ключевые слова: развивающее взаимодействие, детско-родительские отношения, психолого-педагогическая работа, младшие школьники с ОВЗ.

Vasina V.V.

DEVELOPMENTAL INTERACTION BETWEEN PARENTS AND CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. This article examines the impact of psychological and pedagogical work with parents on the behavioral patterns of primary school-aged children with disabilities. Ten intact families participated in the study. Using a questionnaire with a «Thermometer» scale (maximum 10 points), 28 parameters of developmental interaction were assessed before and after a three-month cycle of parental sessions. The results showed that working exclusively with parents led to a statistically significant decrease in negative behavior and an increase in positive behavior in both parents and their children. This study was supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program (PRIORITY-2030).

Keywords: developmental interaction, parent-child relationships, psychological and pedagogical work, primary school children with disabilities.

Актуальность исследования обусловлена вопросом: могут ли обученные родители эффективно развивать своих детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) через выстроенные коммуникации? Гипотезой выступило предположение, что для запуска позитивных динамических процессов у детей необходимо помочь родителям построить развивающее взаимодействие, что, в свою очередь, требует личностного роста и саморазвития самих родителей.

Развивающее взаимодействие родителей с детьми с ОВЗ – это целенаправленный процесс общения и совместной деятельности между родителями и детьми с ограниченными возможностями здоровья, в ходе которого создаются условия для позитивных изменений в развитии ребенка, его эмоциональной и социальной адаптации. Ключевой характеристикой этого взаимодействия является то, что родитель – это агент изменений ребенка. Основная идея заключается в том, что именно родитель, а не только внешний специалист, является главным проводником и ресурсом в развитии ребенка. Работа ведется в первую очередь с родителем, чтобы через него повлиять на ребенка. Двусторонний процесс в том, что это не просто воспитание или обучение ребенка, а диалог, в котором развиваются и меняются оба участника. Изменения в поведении и эмоциональном состоянии родителя (снижение тревожности, раздражительности) напрямую ведут к позитивным изменениям у ребенка (снижение агрессии, страхов, улучшение настроения и сна).

Нами делается акцент на позитивных стратегиях. Взаимодействие строится на эмоциональном принятии и поддержке, поощрении и похвале, совместной интересной

деятельности, предоставлении ребенку разумной свободы и выбора, развитии эмоционального интеллекта (как у родителя, так и у ребенка). Происходит смещение фокуса с коррекции ребенка на развитие компетенций родителя. Вместо того чтобы пытаться «исправить» ребенка, психолого-педагогическая работа направлена на то, чтобы научить родителя эффективным моделям общения, саморегуляции и понимания потребностей ребенка.

Д.В. Винникотт [1] подчеркивает, что эмоционально устойчивая и принимающая среда, создаваемая родителем, является фундаментом для формирования здоровой психики ребенка, что особенно актуально для детей с ОВЗ. Это классическая работа, лежащая в основе понимания значимости «достаточно хорошей» материнской заботы для здорового развития ребенка.

В. Сатир [2] – одна из основателей семейной терапии. Ее работы предоставляют практические инструменты для улучшения внутрисемейной коммуникации, повышения самооценки членов семьи и преодоления конфликтов [3]. Эти стратегии были непосредственно применены в работе с родителями для налаживания здорового взаимодействия с детьми [4].

Книга Л.К. Гибсона [5] помогает родителям осознать влияние их собственного эмоционального опыта и незрелости на отношения с детьми. Это ключевой ресурс для мотивации родителей к саморазвитию и проработки своих детских травм, что, как показало исследование, необходимо для разрыва цикла деструктивных паттернов в воспитании.

Работа И.Ю. Млодик [6] предлагает гуманный и практико-ориентированный подход к родительству. Она помогает родителям принять свою неидеальность, снизить уровень тревоги и вины, что напрямую коррелирует с полученными результатами о снижении раздражительности и росте удовлетворенности у участников исследования.

Исследование С. Шталь [7] посвящено теории Внутреннего Ребенка и методам устранения детских психологических травм у взрослых. Этот подход помогает родителям научиться заботиться о себе, понимать источники своих реакций и, как следствие, становиться более эмоционально доступными и стабильными для своих собственных детей.

Для проверки гипотезы использовалась анкета со шкалой «Градусник», заполняемая обоими родителями из 10 полных семей. Замеры проводились до и после трехмесячного цикла групповых и индивидуальных занятий с родителями, направленных на развитие их родительских компетенций и самопонимания. Приведем ответы на исследовательские вопросы.

1. Как изменились негативные проявления у родителей? После занятий зафиксировано снижение баллов по ключевым параметрам:

- раздражительность: с 8 до 6 баллов;
- крики и ругань в семье: с 7 до 5 баллов;
- проявление агрессии: с 7 до 6 баллов;
- использование наказаний: с 8 до 7 баллов;
- ограничение свободы ребенка: с 7 до 4 баллов;
- психолого-педагогическая работа способствовала снижению деструктивных поведенческих паттернов у родителей.

2. Как изменились позитивные проявления у родителей? После занятий зафиксирован рост баллов по следующим параметрам:

- обучение и чтение литературы по воспитанию: с 4 до 6 баллов;
- предоставление ребенку свободы решений: с 3 до 5 баллов;
- совместное интересное времяпрепровождение: с 2 до 4 баллов;
- удовлетворенность поведением ребенка: с 4 до 6 баллов;

– хорошее настроение: с 6 до 8 баллов;

– родители стали активнее использовать позитивные стратегии взаимодействия и отмечают улучшение собственного эмоционального состояния.

3. Как изменились негативные проявления у детей? На фоне занятий с родителями у детей наблюдалось снижение негативных проявлений:

– острая реакция на неудачу: с 8 до 7 баллов;

– проявление агрессии: с 6 до 5 баллов;

– страхи: с 7 до 5 баллов;

– частый плач: с 8 до 6 баллов;

– физическое сопротивление: с 6 до 3 баллов;

– изменения в стиле родительского взаимодействия привели к снижению тревожности, агрессии и эмоциональной нестабильности у детей.

4. Как изменились позитивные проявления у детей? Зафиксирован значительный рост по позитивным параметрам:

– понимание эмоций родителя: с 3 до 5 баллов;

– общение со сверстниками: с 4 до 7 баллов;

– совместные занятия с родителями: с 5 до 7 баллов;

– общее настроение: с 5 до 7 баллов;

– качество сна: с 7 до 9 баллов;

– у детей улучшились навыки коммуникации, эмоционального интеллекта и общее психоэмоциональное состояние.

Проведенная работа с родителями подтвердила мнения ученых, т.к. запустила пять ключевых динамических процессов у детей:

– процесс осознания: ребенок начинает понимать свои эмоции и проблемы;

– процесс обучения: ребенок усваивает новые навыки через совместную деятельность;

– процесс эмоциональной регуляции: ребенок учится распознавать и управлять своими чувствами;

– процесс социальной адаптации: ребенок перенимает у родителей модели социального взаимодействия;

– процесс развития самооценки: ребенок начинает осознавать свои сильные стороны и достижения.

Развивающее взаимодействие – это такой стиль общения в семье, при котором родитель, работая над собой и своими подходами к воспитанию, создает благоприятную среду для того, чтобы ребенок с ОВЗ мог успешно преодолевать трудности, развивать свой потенциал и становиться более счастливым и адаптированным. Как показало исследование, такое взаимодействие не возникает само по себе, а формируется в результате специальной психолого-педагогической работы с родителями.

Исследование доказало, что коррекционная психолого-педагогическая работа именно с родителями является высокоэффективным методом улучшения развивающего взаимодействия в диаде «родитель-ребенок с ОВЗ». Трехмесячный цикл занятий привел к значительным позитивным изменениям: снижению негативных и росту позитивных проявлений, как у родителей, так и у их детей. Родители, научившиеся саморегуляции, пониманию эмоций и методам передачи ответственности, становятся главным ресурсом в развитии потенциала своего ребенка.

Список использованной литературы

1. Винникотт, Д. В. Ребенок, семья и внешний мир / Д. В. Винникотт. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2015. – 256 с.

2. Сатир, В. Вы и ваша семья / В. Сатир. – М. : Апрель-ПРЕСС, 2000. – 256 с.

3. Сатир, В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – М. : Педагогика-Пресс, 1992. – 256 с.

4. Сатир, В. Психотерапия семьи / В. Сатир. – СПб. : Речь, 2000. – 256 с.

5. Гибсон, Л. К. Взрослые дети эмоционально незрелых родителей: как научиться ценить себя и наладить отношения с родителями / Л. К. Гибсон. – Н. Новгород : Изд-во Е. Терещенковой, 2018. – 275 с.

6. Млодик, И. Ю. Книга для неидеальных родителей, или Жизнь на свободную тему / И. Ю. Млодик. – Минск : Интермедиатор, 2016. – 256 с.

7. Шталь, С. Ребенок в тебе должен обрести дом / С. Шталь. – URL: https://akniga.org/stefani-shtal-rebenok-v-tebe-dolzhen-obresti-dom-vernutsya-v-detstvo-chtoby-ispravit-vzroslye-oshibki (дата обращения: 20.09.2025).

УДК 373.2

Ващенко Е.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье обозначены проблемы, связанные с развитием и здоровьем современных детей, начиная с раннего возраста. Уделено внимание вопросам взаимодействия родителей с детьми в современной семье. Приведены примеры использования здоровьесберегающих технологий. Представлены методы обучения в реальной практике воспитателя дошкольного учреждения.

Ключевые слова: ранний возраст, здововьесберегающие технологии, технологии обучения детей, методы обучения.

Vaschenko E.V.

USING HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING AND EDUCATING CHILDREN OF EARLY AGES

Abstract. The article outlines the problems associated with the development and health of modern children, starting from an early age. Attention is paid to the issues of interaction between parents and children in a modern family are considered. Examples of the use of health-saving technologies are given. The methods of teaching in the real practice of a preschool teacher are presented.

Keywords: early age, health-saving technologies, technologies for teaching children, teaching methods.

Жизнь в современном обществе ставит перед нами много новых проблем. Однако проблема сохранения здоровья была актуальна и ранее, и остается важной в данное время. Особенно остро она стоит в образовательной области, так как практическая работа, направленная на укрепление здоровья детей, должна приносить ощутимые, видимые результаты [1].

Ранний детский возраст – важный этап в будущем становлении личности. Это время, когда формируются основы физического, психического и личностного развития человека. Необходимо своевременно закладывать основы полноценного развития и здоровья ребенка. Это период становления органов, систем организма и, прежде всего, функций мозга [2]. Это время называют также сензитивным периодом развития, когда закладываются основы интеллекта и мышления. У детей ясельного возраста (2-3 года) различные мыслительные операции, такие как анализ, синтез, сравнение, обобщение, еще неотделимы от практических действий с предметом.

То есть, в раннем детстве ведущий вид деятельности – предметная деятельность, а мышление носит наглядно-действенный характер, затем становясь образным (дошкольное детство) и, наконец, логическим (школьное детство) [3]. На 2–3-м году начинается активное освоение речи. Оно происходит неравномерно и очень индивидуально: одни начинают говорить рано, четко произнося слова; другие говорят мало, отлично понимая речь, третьи произносят лишь отдельные слоги. Но через речь развиваются все психические процессы у ребенка: восприятие, память, внимание, мыслительные процессы, воображение, что подтверждается исследованиями Л.С. Выготского [4; 5], А.Н. Леонтьева [6], А.Р. Лурия [7]. Работы советского доктора педагогических наук, специалиста в области развития и воспитания детей раннего возраста М.Ю. Кистяковской показывают взаимосвязь разнообразия движений, выполняемых ребенком, его богатого двигательного опыта с поступлением большего количества информации в мозг, что способствует более интенсивному интеллектуальному развитию малыша [8]. Поэтому развитие речи, формирование основных движений и познавательной активности – необходимые навыки, формирующиеся в период раннего возраста. От того, насколько они развиты и на каком возрастном этапе формируются, зависит физическое и нервно-психическое развитие ребенка [9].

В настоящее время проявляется следующая тенденция: увеличение количества детей с задержкой речевого развития, что влияет на дальнейшее психическое и интеллектуальное развитие и требует своевременной профилактики на раннем возрасте. В противном случае проявляются проблемы с четкостью произношения, с правильностью произношения, с грамотно выстроенными предложениями у детей старшего возраста. Большой процент плохо говорящих детей уходит в специализированный сад после ПМПК (психолого-медико-педагогическая комиссия). В этом специализированном саду на регулярной основе с детьми занимаются логопед, дефектолог, психолог. Это позволяет улучшить результат. К сожалению, часто родители не прислушиваются к советам и запускают проблемы у ребенка.

К одной из причин проблем в развитии детей можно отнести физиологическую. По данным Института коррекционной педагогики РАО, доля здоровых новорожденных в течение последних лет снизилась с 48,3 % до 26,5–36,5 %. Сегодня до 80 % новорожденных являются физиологически незрелыми, около 70 % имеют патологию периода беременности и родов [10]. В этих случаях, в первую очередь, страдает нервная система ребенка, что ведет к различным речевым нарушениям, поскольку речь является наиболее сложной психической функцией.

Кроме того, современное поколение, относящееся к поколению Alpha (альфа) (с 2011 г.) существенно отличается от своих предшественников. С раннего возраста 80 % детей активно пользуются интерактивными устройствами, смартфонами, планшетами, играя в игры или смотря мультфильмы. Родители детей поколения Альфа - поколение Y, или миллениалы (1984-2000), адаптирующиеся к современным технологиям, и поколение Z, или зуммеры (2000-2015), выросшие с технологиями. Исследования показывают, что около 95 % представителей поколения Z используют смартфоны и примерно 80 % из них проводят более трех часов в день в социальных сетях [11]. Несмотря на преимущества в развитом критическом мышлении, навыках многозадачности, обработки информации, есть и свои минусы, которые не могут не сказываться на общении и влияют на детей, например, склонность к замкнутости. У каждого поколения имеются собственные особенности когнитивных процессов.

Главной задачей, стоящей перед воспитателем детей раннего возраста, является формирование основных двигательных навыков, что, в свою очередь, стимулирует и речевое развитие ребенка. На всех этапах обучение основным движениям проводится с учетом

особенностей каждого возрастного периода, накопленного двигательного опыта. В процессе овладения движениями перед ребенком стоят конкретные задачи, последовательное выполнение которых закладывает фундамент всей двигательной подготовки человека. Однако следует помнить, что развитие основных движений имеет различную вариативность в зависимости от индивидуальных особенностей каждого ребенка [12].

Кроме того, поступление в ясли, переход из ясельной группы в сад, период адаптации к школе являются критическими периодами жизни ребенка, так как начинается активная социализация, повышается заболеваемость детей в эти периоды. Задача родителей и педагогов уменьшить влияние этих факторов на здоровье ребенка.

Едва ли не самым важным фактором здоровья ребенка является семья. И в Конвенции о правах ребенка, и в Конституции Российской Федерации, и в Законе об образовании, и в Семейном кодексе обозначена приоритетная роль семьи в формировании личности ребенка [13]. Советский педагог В.А. Сухомлинский в своей известной книге «Сердце отдаю детям» отмечал: «Семья – та первичная среда, где человек учится творить добро» [14]. Все, что с детьми происходит в раннем возрасте, это отражение семьи. Проблемы могут выражаться в функциональных расстройствах (например, нарушение сна, энурез), психосоматических болезнях (нейродермит, бронхиальная астма, язвенный колит и др.), могут проявляться признаки эмоционального напряжения (беспокойство, неусидчивость, суетливость), переходящие в невротические синдромы, такие как тики, беспричинный плач, боли в животе, головные боли.

В соответствие с данной информацией можно сделать вывод, что психоэмоциональное и физическое развитие детей в детском саду невозможно без активной поддержки и участия родителей воспитанников. Детский сад и семья, действующие заодно, – два взаимодополняющих сосуда, поливающих и взращивающих цветы: будущие поколения. Здоровье детей закладывается совместными усилиями. Именно поэтому детские сады активно сотрудничают с семьями воспитанников, ведя работу по пропаганде здорового образа жизни через систему организационно-теоретических и практических занятий, привлекая их к совместным игровым, спортивным, музыкальным мероприятиям, праздникам.

К методам воспитания (и в саду, и дома), вызывающим положительные эмоции у детей, можно отнести похвалу, поощрение, поддержку и улыбку взрослых, прикосновение.

По определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), здоровье – состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов [1]**.** В этом определении присутствуют, как минимум, физический, психологический и общественный уровни феномена здоровья. Благодаря определенным подходам и программам, предлагаемым в ДОУ (детском образовательном учреждении), формируется определенная база знаний о здоровье, позитивное отношение к здоровому образу жизни. Таким образом, здоровьесберегающие образовательные технологии, реализуемые в ДОУ – это комплекс мероприятий, которые создают условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (воспитанников, педагогов и др.) [15].

К современным здоровьесберегающим технологиям можно отнести медико-профилактические (закаливание, витаминизация, нормализация сна и питания и. др.) и физкультурно-оздоровительные технологии, направленные на физическое развитие и укрепление здоровья ребенка [16]. Выделяют технологии сохранения и стимулирования здоровья, технологии обучения здоровому образу жизни, коррекционные технологии.

Технологии сохранения здоровья используются воспитателем раннего возраста в обязательном порядке. Они, как раз, и позволяют развивать крупную и мелкую моторику детей, стимулировать развитие активной речи маленьких воспитанников. К ним относятся, например, подвижные и спортивные игры, проводимые как часть физкультурного занятия, на прогулке, в групповой комнате с малой или средней степенью подвижности. Также это пальчиковая и дыхательная гимнастика, гимнастика для глаз. Во время занятий, по мере утомляемости детей, воспитатели активно включают динамические паузы. В них могут входить элементы гимнастики для глаз, дыхательной гимнастики и других в зависимости от вида занятия. Бодрящая гимнастика проводится ежедневно после дневного сна, занимая до 5 минут времени. Форма проведения ее различна. С детьми раннего возраста можно выполнять легкие упражнения в кроватях, после дети проходят по массажным коврикам и ребристой доске, умываются. Каждый день под спокойную классическую музыку или звуки природы дети отдыхают на ковре. Это любимый момент – релаксация. В зависимости от необходимости, педагог определяет интенсивность данной технологии.

В технологии обучения здоровому образу жизни включены физкультурное занятие (проводится на раннем возрасте два раза в неделю в течение 10 минут), утренняя гимнастика, выполняемая ежедневно в течение 5 минут сразу после прихода детей в сад, самомассаж (на физкультурных и музыкальных занятиях, после сна, 3 минуты).

К коррекционным здоровьесберегающим технологиям можно отнести арттерапию, сказкотерапию, технологии музыкального воздействия (для снятия напряжения, повышения эмоционального настроя). Они применяются педагогами в различных формах физкультурно-оздоровительной работы или как отдельные небольшие расслабляющие занятия. Сказки может рассказывать взрослый, воспитатель. Дети всегда увлеченно слушают педагога, впоследствии стараясь повторить сначала отдельные слова, потом предложения, реплики знакомых персонажей. Очень любима детьми песочная терапия. Воспитатель или педагог-психолог работает с маленькими воспитанниками индивидуально или в малых подгруппах. С помощью песочной терапии выполняются многие задачи. Как и другие коррекционные технологии, она направлена на достижение комфортного, спокойного состояния, на снятие напряжения, стресса. Кроме того, активно развиваются воображение, творчество, мелкая моторика и речь.

Работа с детьми в соответствии со здоровьесберегающими технологиями активно проводится в детских садах, и, конечно, в данной работе необходимо руководствоваться основными принципами [1; 17]:

– принцип научности – подкрепление проводимых мероприятий, направленных на укрепление здоровья, научно обоснованными и практически апробированными методиками;

– принцип активности – участие педагогического коллектива и родителей воспитанников в поиске новых методов и целенаправленной деятельности по оздоровлению себя и детей. Согласно ему, воспитанники также способны проявить самостоятельность, инициативу, реализуют творческое начало;

– принцип сознательности предполагает формирование устойчивого интереса к познавательной деятельности;

– принцип наглядности, согласно которому обучение строится на конкретных образах, воспринятых через слуховые, зрительные, тактильные ощущения;

– принцип систематичности и последовательности, при котором каждый элемент в обучении взаимосвязан и новый материал логически связан с предыдущим;

– принцип адресованности и преемственности – поддержание связей между возрастными категориями, учет разности состояния здоровья, возрастных и индивидуальных особенностей;

– принцип чередования нагрузок и отдыха. Этот принцип крайне важен, так как повышает эффективность деятельности и, соответственно, конечного результата.

В каждом учреждении дошкольного образования обязательно проводится контрольный срез – мониторинг развития детей в различных областях, анализ состояния здоровья воспитанников и организации системной работы. Воспитатели и узкие специалисты два раза в год (на начало и на конец учебного года) проверяют эффективность используемых методов обучения, в том числе, эффективность здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения, в соответствии с результатами мониторинга осуществляя организацию учебного процесса, меняя или дополняя методы и приемы, корректируя работу в случае необходимости индивидуальной работы с воспитанниками.

Таким образом, важно отметить, что использование здоровьесберегающих технологий на раннем возрасте является крайне важным комплексом мер по укреплению и физического, и психоэмоционального здоровья детей, для успешной адаптации ребенка к детскому саду, социализации и вхождению в новый этап под названием «Жизнь».

Список использованной литературы

1. Здоровый малыш : программа оздоровления детей в ДОУ / Авт.-сост. З. И. Береснева, Г. Н. Казаковцева ; под ред. З. И. Бересневой. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 32 с.

2. Евтушенко, И. Н. Развитие и воспитание детей раннего возраста : учебное пособие / И. Н. Евтушенко. – Челябинск : ЮУрГГПУ, 2019. – 281 с.

3. Павлова, Л. Н. Раннее детство : развитие речи и мышления : метод. пособие / Л. Н. Павлова. – М. : Мозаика-Синтез, 2000. – 163 с.

4. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Издательство АСТ, 2023. – 576 с.

5. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО, 2003. – 1136 с.

6. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Academia, 2010. – 509 с.

7. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с.

8. Физическое воспитание детей дошкольного возраста : развитие некоторых основных движений и двигательных качеств / М. Ю. Кистяковская, Е. А. Тимофеева, Е. Н. Вавилова [и др.] ; под ред. М. Ю. Кистяковская. – М. : Педагогика, 1978. – 160 с.

9. Кочетова, Н. П. Физическое воспитание и развитие детей раннего возраста : метод. пособие для воспитателей и родителей / Н. П. Кочетова. – М. : Просвещение, 2008. – 112 с.

10. Ковязина, А. А. Современные технологии профилактики задержки речевого развития у детей раннего возраста / А. А. Ковязина // Молодой ученый. – 2023. – № 17. – С. 109–111.

11. Базылев, Я. С. Особенности когнитивных процессов X, Y, Z, Alpha / Я. С. Базылев // Психологические исследования. – 2024. – № 1. – С. 45–58.

12. Федорова, С. Ю. Планы физкультурных занятий в ясельных группах детского сада / С. Ю. Федорова. – М. : Мозаика – Синтез, 2022. – 80 с.

13. Кандала, Т. И. Занимаемся, празднуем, играем : сценарии совместных мероприятий с родителями / Т. И. Кандала, О. А, Семкова, О. В, Уварова. – Волгоград : Учитель, 2010. – 143 с.

14. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – М. : Концептуал, 2019. – 320 с.

15. Медведева, Н. А. Здоровьесберегающие образовательные технологии : учебное пособие / Н. А. Медведева, Л. В. Кашицына. – Саратов : Саратовский источник, 2018. – 84 с.

16. Радионова, Л. В. Здоровьесберегающие технологии в дошкольных образовательных учреждениях : учебное пособие / Л. В. Радионова. – Нижневартовск : Издательство Нижневартовского гуманитарного университета, 2011. – 124 с.

17. Сулим, Е. В. Занятия по физкультуре в детском саду: игровой стретчинг / У. В. Сулим. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 112 с.

УДК 37.04

Вульф В.С.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Использование инновационных педагогических технологий играет особую роль в работе с детьми, нуждающихся в дополнительной образовательной поддержке. В данной статье технологии инклюзивного образования рассматриваются как структурные элементы целостной педагогической системы. Представлена характеристика технологии индивидуализации образовательного процесса; технологии совместного обучения в инклюзивном классе; технологии преодоления учебных и поведенческих трудностей; технологии адаптации к образовательной среде.

Ключевые слова: индивидуализация, совместное обучение, преодоление трудностей, адаптация.

Vulf V.S.

MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The use of innovative pedagogical technologies has a special role in working with children in need of additional educational support. In this article, inclusive education technologies are considered as structural elements of an integrated pedagogical system. The article describes the technology of individualization of the educational process; technologies of co-education in an inclusive classroom; technologies for overcoming learning and behavioral difficulties; technologies of adaptation to the educational environment.

Keywords: individualization, collaborative learning, overcoming difficulties, adaptation.

При организации инклюзивного образовательного процесса детей, нуждающихся в дополнительной образовательной поддержке, важно учитывать их индивидуальные особенности, уровень развития способностей, цели и интересы с целью выбора педагогических средств и темпа обучения. Учитывая индивидуально-психологические особенности и особые образовательные потребности каждого ребенка, учитель может эффективнее влиять на развитие личности своих подопечных, выбирать содержание, методы обучения и формы работы, которые будут способствовать раскрытию потенциальных возможностей и индивидуальному росту всех учеников класса [1].

Личностно-ориентированный подход в образовательном процессе будет эффективным при наличии следующих факторов: в каждом ученике учитель будет видеть личность и ни на кого не похожую индивидуальность; во время работы будет учитывать особенности эмоциональной сферы воспитанников; будет развивать гуманистические чувства обучающихся; моделирует различные педагогические ситуации, в которых ребенок должен делать собственный выбор; искренне радуется и сопереживает успехам школьников; доверяет и учит доверять; развивает влечение к творчеству; обеспечивает ориентацию на выявление собственных моделей обучения ученика; предоставляет право выбора ребенком того вида деятельности, в котором он будет чувствовать себя комфортно и сможет реализоваться как индивидуальность; будет нацелен на постоянное развитие и саморазвитие умений сопереживать, проявлять доброжелательность, размышлять с позиции ученика.

Личностно-ориентированное обучение считается залогом развития личности ученика и имеет целью превратить его в активный субъект обучения, обеспечить возможность обучения по индивидуальной образовательной траектории. Технологии индивидуализации образовательного процесса в инклюзивном образовании должны обеспечить развитие и саморазвитие личности ученика и имеют значительный потенциал для реализации в начальной школе благодаря внедрению методики М. Монтессори, Вальдорфской педагогики, уровневой дифференциации, игровых и интерактивных технологий, технологий модульно-развивающего, проблемного, дистанционного обучения и др.

Учитель, в классе которого появится ребенок с особыми образовательными потребностями, потребует помощи и поддержки всей команды психолого-педагогического сопровождения, а особенно наставника учителя. Надлежаще организованное совместное преподавание в инклюзивном классе не только положительно скажется на результате, но и предотвратит трудности, которые могут возникнуть в его процессе. Для успешной реализации намеченных планов учителю с ассистентом следует четко распределить обязанности, сферы ответственности, согласовать методы обучения, формы работы и, главное, осознать общие цели.

Есть несколько возможных вариантов моделей совместного обучения в инклюзивном класс [2].

Один преподает – другой помогает. Этот подход к совместному обучению предполагает, что основной учитель определяет содержание образования, подбирает методы, продумывает обучение, планирует и организует обучение для всех учеников класса. В это время ассистент учителя работает с ребенком, который нуждается в дополнительной образовательной поддержке, с учениками в малых группах, держит в поле зрения ученика с особыми образовательными потребностями и тому подобное.

Параллельное обучение. Учитель и ассистент учителя вместе планируют и реализовывают работу. Во время урока каждый работает с половиной класса. В таком случае содержание образования остается единым, хотя методы преподавания могут быть разными.

Дифференцированное преподавание. Согласно такой модели преподавания, класс делится на группы. Подавляющее большинство учеников работает с учителем в составе большой группы, а ученики, нуждающиеся в дополнительной образовательной или индивидуальной поддержке, занимаются в малых группах с ассистентом учителя.

Преподавание в команде. Во время командной работы оба учителя совместно планируют учебное время, этапы организации, определяют содержание образования, подбирают методы и приемы, дополнительные средства и т.д., обсуждают ответственность на уроке. Например, во время урока учитель объясняет новый учебный материал, ассистент учителя – раздает наглядность, учебные материалы или же демонстрирует видео или презентацию.

Согласование действий команды психолого-педагогического сопровождения по построению образовательной траектории ребенка с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде, внедрение технологий совместного преподавания в инклюзивном классе будет способствовать привлечению всех обучающихся к тому или иному виду работы во время урока.

Также нельзя не отметить разнообразие форм и методов преподавания учебного материала, успешную реализацию индивидуального сопровождения ребенка, нуждающегося в дополнительной образовательной поддержке. В отдельных случаях при работе с ребенком с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде могут возникнуть трудности,

связанные с демонстрацией учеником нежелательного (непривычного, социально неприемлемого) поведения. Ребенок может раскачиваться на стуле, демонстрировать навязчивые движения, портить учебные материалы, причинять вред себе или окружению. Важно не отождествлять поведенческие реакции с ребенком, а ребенка с его расстройством, а работать над изменением и коррекцией поведения.

К технологиям преодоления учебных и поведенческих трудностей относятся технологии специальной педагогики, предусматривающие коррекцию развития личности, и технологии нейропсихологического подхода.

Хорошо зарекомендовавшая себя форма вспомогательной альтернативной коммуникации PECS (Picture Exchange Communication System), которую чаще всего используют для корректировки коммуникативных трудностей у детей разного возраста с расстройствами аутистического спектра, имеющих рече-коммуникативные, когнитивные и моторные трудности. Преимущество системы PECS заключается в том, что коммуникацию можно осуществлять при помощи картинок, а не слов. Кроме того, система PECS стимулирует ученика к активным действий: поиску нужной карточки; обмену карточки на желаемый предмет; привлечению внимания учителя к потребностям ребенка; уменьшению проявлений нежелательного поведения. Также PECS дает возможность стимулировать развитие устной речи.

Ценной и результативной является комплексная программа помощи детям с расстройствами аутистического спектра TEACCH, которая способствует развитию крупной и мелкой моторики, восприятия, координации глаз и рук, познавательной деятельности, речи, самообслуживания, социальных навыков. Данная программа включает в себя специальную организацию образовательной среды, расписание, индивидуальной работы, что, в свою очередь, помогает обучающимся с расстройствами аутистического спектра адаптироваться к окружающей среде. Также важно обеспечить визуальную поддержку при помощи любой наглядности: рисунки, символы, плакаты, схемы, таблицы, фотографии, письменная речь.

К технологиям преодоления учебных и поведенческих трудностей относим АВА-анализ (Applied Behavior Analysis), которая базируется на анализе факторов и последствий поведения для уменьшения проявлений нежелательной и формирования новых поведенческих моделей. С помощью АВА-анализа все формы поведения подразделяют на мешающую процессу обучения, негативно влияющую на уже приобретенные навыки, и наносящую вред ребенку и его окружению.

Для того чтобы побудить ученика сделать то, о чем его просит учитель, используется дополнительный стимул – так называемое подкрепление или поощрение. Подкрепляющие стимулы различаются по параметрам: приятный-неприятный. Положительное подкрепление – это стимул, который вызывает положительную эмоцию, а отрицательное – это удаление стимула, вызывающего отрицательно окрашенную эмоциональную реакцию.

Индивидуальная система обучения ученика с особыми образовательными потребностями основывается на принципе похвалы и вознаграждения за положительное проявление и игнорирование или наказание за отрицательное.

Технология адаптации к образовательной средепредусматривает приспособление к потребностям ребенка с особыми образовательными потребностями таких его составляющих, как физическая среда, учебные материалы, ресурсы, методы и т. д. Чтобы сделать образовательную среду понятной и управляемой, следует адаптировать ее с помощью четкого структурирования пространства классной комнаты, воспользоваться расписанием с картинками,

доской приоритетов «сперва – потом», разнообразными визуальными подсказками для совместной деятельности с одноклассниками.

При условии планирования пространства (школы, класса, другого помещения) учителям рекомендуют учитывать его многофункциональность и, соответственно, предусматривать различные зоны, а именно: учебная (место для проведения учебных занятий); игровая (организация игр и проведение занятий по развитию движений); живая природа (организация наблюдений за растениями, животными); релаксационная (место отдыха и уединения ребенка) [3].

Педагоги могут воспользоваться такими вариантами адаптации на уровне материалов, ресурсов и методов обучения: использование материалов разного уровня сложности; использование альтернативных учебных материалов; использование адаптационных устройств; уменьшение объема текста или задач на одной странице; использование маркеров разных цветов для обозначения текста с целью адаптации материалов учебников; обеспечение специальных парт с возможностью отделения от других, чтобы уменьшить влияние отвлекающих факторов; внедрение системы помощи по принципу «равный – равному», когда одноклассники помогают товарищу организовать рабочее место и подготовить нужные материалы к уроку; предоставление информации и заданий на раздаточных материалах; предоставление (при необходимости) материала в меньшем объеме; применение графических организаторов с целью концентрации внимания ученика с особыми образовательными потребностями во время чтения; использование сигнальных жестов; расположение неподалеку от ученика; предоставление ученику возможности выполнить похожую деятельность под руководством учителя перед началом занятия [4].

Рассмотрев многие аспекты использования современных педагогических технологий в инклюзивном образовании, мы можем сделать вывод о том, что система инклюзивного образования – сложный процесс, требующий от общества терпения, осознания важности и общего интереса. Результатом внедрения этой системы является реализация прав детей на образование, повышение социального уровня страны в целом.

Список использованной литературы

1. Сагоякова, Н. Ф. История становления инклюзивного образования за рубежом / Н. В. Сагоякова, Г. А. Поваляева // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. – 2022. – № 2. – С. 50–57.

2. Валицкая, А. П. Инклюзивное образование – образование для всех / А. П. Валицкая, В. А. Рабош // Социальная педагогика. – 2009. – № 1. – С. 18–22.

3. Назарова, Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н. М. Назарова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 5–11.

4. Голиков, Н. А. Ребенок-инвалид : обучение, развитие, оздоровление. Дети с особой миссией / Н. А. Голиков. – Ростов н/Д. : Феникс, 2015. – 125 с.

УДК [37.035:331.548]-056.262

Гайдукевич С.Е., Кругленя В.М.

СОЦИАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается значение социальных моделей в профессиональном самоопределении обучающихся подросткового возраста с нарушениями зрения. Представлены результаты изучения профессиональных ориентиров учеников 7–8 классов, раскрывающие особенности их отношения к данному вопросу, характер и реалистичность предпочтений, влияние значимых взрослых на выбор профессии. Зафиксирован существенный дефицит социальных моделей, адекватных реальным и потенциальным возможностям незрячих и слабовидящих подростков, способных влиять на формирование эффективных стратегий их профессионального самоопределения.

Ключевые слова: социальная модель, подростковый возраст, учащиеся с нарушениями зрения, профессиональное самоопределение.

Gaidukevich S.E., Kruglenya V.M.

SOCIAL MODELS AS MEANS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Abstract. The article reveals the significance of social models in the professional self-determination of adolescents with visual impairments. The article presents the results of a study of the professional orientations of 7th-8th grade students, which reveal the specifics of their attitude to this issue, the nature and realism of their preferences, and the influence of significant adults on their choice of profession. The study reveals a significant lack of social models that are adequate to the real and potential capabilities of blind and visually impaired adolescents, which can influence the formation of effective strategies for their professional self-determination.

Keywords: social model, adolescence, visually impaired students, professional self-determination.

Люди с особенностями психофизического развития имеют право получать образование, осваивать профессию с учетом состояния здоровья. Несмотря на гарантии государства, в реальной практике у выпускников школ нередко отмечаются трудности профессионального самоопределения. Обучающиеся с нарушениями зрения часто не могут самостоятельно сделать правильный выбор, адекватный их возможностям и желаниям.

Значимым этапом личностного и профессионального самоопределения, как для нормотипчных, так и лиц с нарушениями зрения, является подростковый возраст. Пластичность личности подростка обусловлена множеством противоречий между желаниями и возможностями, требованиями общества и самоощущением [1; 2]. Данный сложный период связан с обучением в школе, которая призвана создать условия для выбора будущей профессии всем ученикам.

Профориентационная работа с детьми с нарушениями зрения осуществляется в процессе изучения учебных дисциплин, воспитательной работы, а также в рамках коррекционных занятий. Последние позволяют не только расширять представления о мире профессий, профессиональных требованиях к физическим и личностным качествам будущих работников, возможностях трудоустройства в своем регионе, но и обеспечивают помощь в адекватном восприятии себя и своих возможностей. Особая роль в данном процессе отводится занятиям по социальному ориентированию, которые направлены на овладение навыками эффективного взаимодействия с окружающими, формирование опыта уверенного независимого поведения в разных сферах жизнедеятельности, осознание своих потребностей, возможностей, социальной ответственности [3]. Программа коррекционных занятий по социальному ориентированию

включает обширный блок знаний и умений, связанных с профессиональным самоопределением, в том числе, с выявлением и оценкой своих интересов, склонностей, формированием жизненных целей, самореализацией, что в значительной степени определяется социальными моделями, влияющими на подростка.

Социальная модель – концептуальное или физическое представление о социальных объектах, процессах или системах, отражающее взаимосвязи и отношения между ними. В качестве социальных моделей могут выступать социальные группы, социальные организации, единичные социальные объекты и, в первую очередь, человек, а точнее личность. Личность, обладающая общими и индивидуальными особенностями, может быть проанализирована другими субъектами и принята в качестве ориентира собственного формирования. Дети обращаются к социальным моделям на разных этапах возрастного развития. Формирование личности в контексте профессионального самоопределения развивается благодаря ее идентификации со значимыми взрослыми. Согласно данным научных исследований (Д. Сьюпер, Ш. Бюллер, Ю.П. Поваренков и др.) самоопределение на первых двух стадиях включает фазы: фантазии (4–10 лет), в рамках которой доминируют детские потребности, а профессиональные роли проигрываются в фантазии; интересов (11–12 лет), когда формируются профессионально значимые предпочтения; способностей (13–14 лет), когда происходит апробация индивидуальных возможностей, появляются представления о профессиональных требованиях и профессиональном образовании; эксперимента (15–17 лет), на которой осуществляется предварительный профессиональный выбор и его апробация в фантазии. При этом особая роль отводится подростковому периоду, когда происходит переход от «детских мечтаний» к непосредственному «выбору профессии», который требует осознанного и взвешенного решения [4].

В отношении детей с нарушениями зрения, которые, по мнению многих авторов, имеют ограниченные представления о себе и своих функциональных возможностях неадекватно оценивают себя, игнорируют особенности своего психического и физического развития, склонны идти по проторенному пути (Т.А. Дорофеева [5], Л.Г. Литвак [6], Л.И. Плаксина [7] и др.), следовательно, сталкиваются со специфическими трудностями в выборе профессии, наличие адекватных социальных моделей является важной частью профессионального становления.

Цель нашего исследования – выявить социальные модели, выступающие ориентирами для обучающиеся с нарушениями зрения в процессе профессионального самоопределения на второй ступени общего среднего образования. В рамках достижения указанной цели решались следующие задачи: разработать опросник для учащихся 7–8 классов по выявлению социальных моделей профессионального самоопределения; изучить и описать модели, значимые для профессионального самоопределения обучающихся 7–8 классов с нарушениями зрения.

В качестве ведущего метода исследования мы определили опрос, поскольку он позволяет осуществлять сбор эмпирических данных вне зависимости от уровня зрительных возможностей обучающихся. В содержание опроса были включены три блока вопросов: информация о личных данных респондентов; информация о социальных моделях, значимых для их профессионального самоопределения; информация о проекции значимых социальных моделей на профессиональные перспективы ученика. В исследовании приняли участие ученики 7–8 классов специальной школы для детей с нарушениями зрения, средний возраст которых составил 13–15 лет.

Обработка и анализ результатов опроса производился по каждому блоку отдельно. Первый блок вопросов показал, что подростки с нарушениями зрения свободно вступают в контакт с незнакомыми людьми, могут характеризовать свои личностные и физические качества, что является ключевым моментом в процессе самоопределения. Следует отметить, что все ученики, кроме одного, отметили влияние имеющихся нарушений зрения на выбор профессии. Однако из них только 25 % смогли привести конкретные примеры недоступных профессий, назвали очевидные и в ограниченном количестве (врач, механик, милиционер, водитель, пилот). Некоторые ребята аргументировали свое нежелание приводить примеры отсутствием интереса к данной теме, ее неактуальностью для них на данном возрастном этапе.

Данные по второму блоку вопросов свидетельствуют об единичных случаях ориентации на социальные модели в процессе профессионального самоопределения. Только три ученика смогли назвать конкретных людей, чей профессиональный выбор может служить для них образцом для подражания. Остальные подростки разделились на две примерно равные группы. Первая группа – демонстрирует подмену социальных моделей значимыми людьми из ближайшего окружения, с которыми они могут обсуждать какие-либо интересные и важные темы. Обычно это сверстники и родители, к чьему мнению ребята прислушиваются и следуют их советам беспрекословно. Вторая группа – обучающиеся, отвергающие мнение близкого окружения и стремящиеся решить вопрос профессионального самоопределения самостоятельно. При этом их профессиональный выбор нередко вступает в противоречие с их реальными возможностями.

В рамках третьего блока вопросов обучающиеся продемонстрировали ограниченные представления о профессиях, доступных лицам с нарушениями зрения, а также невысокий интерес к этому вопросу. В среднем один ученик может назвать две или три профессии, всего респондентами было названо восемь профессий: массажист, певец, музыкальный руководитель хора, дирижер, программист, актер, актер озвучивания, теолог. Данные исследования показывают, что подростки, как правило, воспроизводят рекомендации, полученные от педагогических работников, или опираются на опыт знакомых им выпускников школы. Отмечаем, что большинство из них уверены, что смогут достигнуть высокие результаты в названных профессиональных областях и быть успешными. Только два ученика из всей группы обратили внимание на необходимость работать над собой, развивать в себе определенные личностные и физические качества, совершенствовать значимые для профессии способности. Аргументация выбора той или иной профессии также выглядит достаточно бедно, называются три аргумента, которые по степени своей значимости для респондентов располагаются в следующем порядке: соответствие личным интересам, хобби (60 % опрашиваемых), высокая заработная плата (30 % опрашиваемых), общественная польза (30 % опрашиваемых).

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие выводы. Подростков с нарушениями зрения слабо интересует проблема профессионального самоопределения. Они не демонстрируют конкретных профессиональных предпочтений, не владеют системной информацией о профессиональных требованиях к разным видам труда, в том числе, доступным лицам с нарушениями зрения. Обучающиеся не испытывают потребности ориентироваться в этом вопросе на социальные модели, подменяют их советами и рекомендациями, исходящими от ближайшего окружения, или игнорируют последние, делая самостоятельный, часто не обоснованный выбор. Имеют очень ограниченные представления о достижениях людей с нарушениями зрения в различных профессиональных областях, владеют преимущественно примерами из ближайшего социального окружения (родители, педагоги,

выпускники школы). Имеют ограниченный опыт проекции профессиональных требований к работнику на свои реальные возможности, часто соотносят их формально. Таким образом, подтверждается актуальность проблемы педагогической поддержки профессионального самоопределения лиц с нарушениями зрения на уровне общего среднего образования.

Список использованной литературы

1. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессиональной идентичности / Ю. П. Поваренков // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 53–58.

2. Хухлаева, О. В. Психология подростка : учебное пособие / О. В. Хухлаева. – М. : Academia, 2005. – 158 с.

3. Программа коррекционных занятий «Социальное ориентирование» для I–XII классов учебного плана специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с нарушениями зрения с русским языком обучения и воспитания : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 3 июня 2021 г., № 124 // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2023/spec/up-kor-zan-soc-orientirovanie-1-12kl-rus-narush-zreniya.pdf (дата обращения: 17.10.2025).

4. Поваренков, Ю. П. Периодизация профессионального становления личности : анализ отечественных и зарубежных подходов / Ю. П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 3. – С. 200–205.

5. Кузина, А. А. Использование арт-терапии в развитии связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР в разных видах детской деятельности / А. А. Кузина, Т. А. Дорофеева // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2016. – № 1. – С. 320–321.

6. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учебное пособие / А. Г. Литвак. – СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.

7. Плаксина, Л. И. Комплексный подход к психолого-медико-педагогическому сопровождению лиц с ограниченными возможностями здоровья / Л. И. Плаксина // Коррекционно-педагогическое образование. – 2019. – № 1. – С. 5–11.

УДК 37.013:376.1

Гапонова А.С., Сафронова Е.М.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМОПРЕОДОЛЕНИЮ ПОДРОСТКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию педагогических условий формирования готовности к самопреодолению подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата во внеурочной художественно-творческой деятельности. На основе личностно-ориентированного и деятельностного подходов, идей субъектного становления и инклюзивной парадигмы выполнены: анализ философско-психологической и педагогической литературы, нормативно-целевой анализ внеурочной деятельности (в логике ФГОС), сравнительно-сопоставительная систематизация трактовок «самопреодоления» и проектирование условий эффективности художественно-творческой деятельности в формировании готовности подростков к самопреодолению. Уточнено содержание готовности к самопреодолению как интегративного личностного образования, в структуре которого выделены когнитивный, мотивационно-ценностный, волевой и поведенческий компоненты.

Ключевые слова: готовность к самопреодолению, подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата, внеурочная деятельность, педагогическое сопровождение.

Gaponova A.S., Safronova E.M.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING ADOLESCENTS' READINESS FOR SELF-OVERCOMING IN ARTISTIC AND CREATIVE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abstract. The article is devoted to the theoretical and methodological substantiation of pedagogical conditions for developing readiness for self-overcoming in adolescents with musculoskeletal disorders (MSD) through extracurricular artistic and creative activities. Based on the personality-oriented and activity-based approaches, as well as the ideas of subject formation and the inclusive paradigm, the following have been carried out: an analysis of philosophical, psychological, and pedagogical literature; a normative and target analysis of extracurricular activities (in the logic of the Federal State Educational Standards); a comparative and systematizing interpretation of the concept of «self-overcoming»; and the design of conditions for the effectiveness of artistic and creative extracurricular activities in fostering adolescents' readiness for self-overcoming. The content of readiness for self-overcoming has been clarified as an integrative personal construct, comprising cognitive, motivational-value, volitional, and behavioral components.

Keywords: readiness for self-overcoming, adolescents with musculoskeletal system disorders, extracurricular activities, pedagogical support.

Современная образовательная система находится в условиях высокой турбулентности социальных процессов, в которых возрастает внимание к личности обучающегося, что требует переосмысления целей и средств педагогического воздействия. В условиях образовательной инклюзии обучающиеся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата сталкиваются с многочисленными барьерами – от соматических ограничений и трудностей пространственной среды до дефицитов социального взаимодействия и эмоциональной регуляции, что в совокупности повышает риски школьной дезадаптации и сужает возможности для личностного самоопределения. Тенденции роста доли детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, а также фиксируемых проявлений паттернов «выученной беспомощности» и аутоагрессии у подростков данной категории обосновывают актуальность определения эффективных педагогических условий [1].

В контексте обозначенных тенденций особое значение приобретает развитие у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата готовности к самопреодолению как интегративного личностного образования, суть которого состоит в способности преодолевать внутренние и внешние ограничения в целях личностного роста и интеграции в общество. Внеурочная художественно-творческая деятельность, обладая вариативностью и многообразием форм, в то же время характеризуется свободой выбора, возможностями

апробации практик продуктивного поведения в безопасной среде, и в силу сказанного – выступает перспективным пространством формирования готовности к самопреодолению. В формировании готовности к самопреодолению индивидуальные образовательные цели подростков сопрягаются с общественно полезными практиками, и это позволяет стимулировать субъектную позицию и рефлексивные механизмы развития и оперативно адаптировать технологии и инструменты художественно-творческой деятельности под индивидуальные особенности статуса здоровья.

Проблема исследования состоит в недостаточной разработанности и операционализации педагогических условий в практике образовательной среды, обеспечивающих формирование готовности подростков к самопреодолению во внеурочной деятельности. При наличии существенного теоретического массива, освещающего феномен самопреодоления в контексте субъектного становления личности (Г.В. Агранович [2], О.Е. Мачкарина [3], М.Н. Невзоров [4], Е.М. Шемилина [5] и др.), в практике формируется актуальный запрос на системную совокупность условий, начиная от нормативно-целевых аспектов внеурочной деятельности до доказательных педагогических средств и инструментов сопровождения в контексте использования художественно-творческой деятельности как средства формирования готовности к самопреодолению подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Целью статьи является представление теоретико-методологического обоснования педагогических условий формирования готовности к самопреодолению подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата в художественно-творческой внеурочной деятельности. Для достижения поставленной цели были сформулированы и решены следующие *задачи:*

1) произвести обобщения и концептуализировать понятие и компонентную структуру готовности к самопреодолению в логике общепедагогических и специальных подходов;

2) раскрыть потенциал внеурочной деятельности как среды субъектного становления подростка с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

3) описать совокупность педагогических условий для формирования готовности подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата к самопреодолению;

4) обосновать систему ориентиров для последующей опытно-экспериментальной проверки эффективности условий.

Понятие «самопреодоление» берет свое начало исторически в философской и психологической мысли античности и средних веков, в которых оно соотносится с идеями «выхода за пространство себя», волевых усилий, обретения смыслов через действия и через трансцендирование текущих ограничений. В отечественной психологической традиции и современных педагогических интерпретациях «самопреодоление» осмысливается как активный, сознательный волевой процесс, детерминирующий личностный рост, субъектное самоопределение, развитие субъектной позиции и «инвестирование в себя» как ценностных доминант подросткового возраста [6].

Вслед за идеями Г.В. Агранович [2], О.Е. Мачкариной [3], готовность к самопреодолению – это интегративное личностное образование, включающее когнитивный, волевой, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты. Готовность к самопреодолению выражается в способности подростка осознанно принимать трудности, проявлять ответственность и настойчивость, мобилизовывать внутренние ресурсы для преодоления препятствий и реализации личностного потенциала в деятельности. Формирование данной готовности во внеурочной деятельности требует педагогического сопровождения,

направленного на развитие субъектной позиции, волевой регуляции, рефлексии и мотивации к самоизменению. Дополняя подобное понимание готовности к самопреодолению идеями М.Н. Невзорова [4], Е.М. Шемилиной [5], следует дополнить понимание готовности к самопреодолению как готовности осуществить «качественный скачок» от осознания барьеров к конкретным практическим действиям с последующим закреплением опыта «Я могу». С учетом обзора авторских подходов к определению сущности готовности к самопреодолению, в его структуре выделены такие компоненты, как:

– когнитивный компонент – осознанность процесса самопреодоления и личных ресурсов в условиях ограничений;

– мотивационно-ценностный – отношение к трудностям, смысл «заботы о себе», внутренняя направленность на рост и преодоление;

– волевой – саморегуляция и настойчивость в преодолении трудностей;

– поведенческий – активность и ответственность в индивидуальной и коллективной деятельности.

Подростковый возраст рассматривается с точки зрения потенциала возможностей для становления субъектности, развития рефлексии, целеполагания и волевой регуляции и, вместе с тем – как период высокой эмоциональной лабильности, риска фрустрации, усиливающихся на фоне соматических ограничений. Для подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата качественный скачок от «актуального» к «потенциальному» уровням затруднен дефицитами самооценки, социальной уверенности и недостатком опыта успешного преодоления.

Внеурочная деятельность в логике актуального содержания Федеральных государственных образовательных стандартов рассматривается как образовательная активность, расширяющая и углубляющая предметно-культурную среду, направленная на достижение планируемых результатов общеобразовательных программ. Художественно-творческая внеурочная деятельность предполагает вовлечение ее участников в эмоционально-образное и творческое развитие, в которых учащиеся ощущают свою принадлежность к национальной культуре, реализуют творческие способности, формируют ценностное отношение к прекрасному, развивают представления об эстетических идеалах и ценностях. Принципиально важно, что такие основы организации художественно-творческой внеурочной деятельности, как субъектность участников, включенность в разнообразие социальных связей, развивающая среда, коллективная мыслительная и творческая деятельность, социальное партнерство – все это составляет базис педагогической поддержки подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В этой поддержке оказывается дозированная помощь, организовываются и обеспечиваются условия для доверительного диалога, создания ситуации успеха, рефлексивного обсуждения результатов, постепенного усложнения задач и переноса удачного социального опыта в новые виды творческой активности [7].

Исходя из анализа литературы, авторами были сформулированы четыре взаимосвязанных педагогических условия, каждое из которых соотнесено с механизмами реализации в художественно-творческой деятельности и ожидаемыми эффектами по компонентам готовности к самопреодолению. Каждое условие коррелирует с компонентами готовности (когнитивным, мотивационно-ценностным, волевым, поведенческим), что обеспечивает целостность проектирования программ и диагностики динамики:

Первое педагогическое условие – создание инклюзивной педагогической среды, поддерживающей индивидуальные возможности и творческую активность подростков.

Реализация данного условия предполагает организацию безопасного и эмоционально поддерживающего пространства, вовлечение обучающихся в коллективные формы творческой деятельности, развитие атмосферы принятия и сотрудничества. Эти механизмы способствуют формированию представлений подростков о собственных ресурсах и границах (когнитивный компонент), формированию положительного отношения к усилию (мотивационно-ценностный компонент), стремлению преодолевать трудности в безопасной среде (волевой компонент) и развитию конструктивных моделей взаимодействия (поведенческий компонент).

Второе педагогическое условие – реализация педагогической поддержки и наставничества в художественно-творческой деятельности. Оно реализуется через индивидуальное сопровождение подростков, совместное определение целей и обсуждение трудностей, стимулирование самостоятельности и ответственности.

Третье педагогическое условие связано с использованием арт-терапевтических и театрализованных технологий как средств личностного самовыражения. Включение подростков в изобразительную, театральную и музыкальную деятельность, проигрывание жизненных ситуаций и символическое разрешение конфликтов создают условия для осознания причин затруднений (когнитивный компонент), развития внутренней мотивации (мотивационно-ценностный компонент), укрепления самоконтроля (волевой компонент) и формирования навыков конструктивного поведения (поведенческий компонент).

Четвертое педагогическое условие – организация ситуаций успеха и рефлексивного осмысления достижений. Оно предполагает построение системы поощрений, анализ личных достижений подростков, обсуждение трудностей и способов их преодоления, а также ведение творческих дневников, что способствуют закреплению знаний о личных способах преодоления (когнитивный компонент), формированию веры в собственные возможности (мотивационно-ценностный компонент), готовности к постановке новых целей (волевой компонент) и развитию активной жизненной позиции (поведенческий компонент).

Таким образом, результатом нашего исследования на данном его этапе является следующее:

1) уточнено содержание понятия «готовность к самопреодолению» как интегративного личностного образования, включающего различные компоненты, а также определяющие способность подростка осознанно принимать трудности, проявлять настойчивость и ответственность в процессе личностного развития;

2) обоснован специфический потенциал внеурочной художественно-творческой деятельности как пространства безопасной апробации, субъектного выбора и социального признания, где возможно проектирование педагогических ситуаций, направленных на формирование позитивного опыта преодоления и развитие субъектной позиции подростка;

3) сформулированы и операционализированы четыре взаимосвязанных педагогических условия, обеспечивающих формирование готовности к самопреодолению: создание инклюзивной педагогической среды; реализация педагогической поддержки и наставничества; использование арт-терапевтических и театрализованных технологий; организация ситуаций успеха и рефлексивного осмысления достижений.

Реализация указанных условий в практике художественно-творческой внеурочной деятельности способствует развитию у подростков способности к самоанализу и саморегуляции, формированию внутренней мотивации к преодолению трудностей, укреплению уверенности в собственных возможностях и закреплению конструктивных моделей поведения.

Список использованной литературы

1. Антонова, А. А. Динамика состояния опорно-двигательного аппарата у детей и подростков / А. А. Антонова, Г. А. Яманова, В. Г. Сердюков // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 7. – С. 53–56.

2. Агранович, Г. В. Педагогическое сопровождение самопреодоления подростков в деятельности классного руководителя: дисс. … канд. пед. наук: 5.8.1 / Агранович Геннадий Владиславович ; ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» . – Белгород, 2023. – 26 с.

3. Мачкарина, О. Е. Система педагогической поддержки процесса самопреодоления у старшеклассников: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Мачкарина Оксана Евгеньевна ; Хабар. гос. пед. ун-т. – Хабаровск, 2004. – 24 с.

4. Невзоров, М. Н. Радость учителя – сакральная сущность опережающего образования / М. Н. Невзоров. – Владивосток : Изд-тво ДВФУ, 2021. – 183 с.

5. Шемилина, Е. М. Педагогическая поддержка процесса самопреодоления у студентов колледжа: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Шемилина Елена Михайловна ; Дальневост. гос. гуманитар. ун-т. – Благовещенск, 2006. – 26 с.

6. Сафронова, М. В. Школьная самоорганизация как условие психосоциального благополучия учащихся / М. В. Сафронова// Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 252–255.

7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2019. – 718 с.

УДК 376.37

Горковенко Е.Г.

ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В данной статье раскрывается актуальность изучения особенностей слоговой структуры слова у детей среднего дошкольного возраста со стертой дизартрией. Описана категория детей со стертой дизартрией. Представлены направления изучение уровня сформированности слоговой структуры и полученные результаты у детей 4–5 лет со стертой дизартрией.

Ключевые слова: речевая функция, слоговая структура слова, стертая дизартрия.

Gorkovenko E.G.

CHARACTERISTICS OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF THE SYLLABIC STRUCTURE OF WORDS IN 4-5-YEAR-OLD CHILDREN WITH SUBSTANTIAL DISARTHRIA

Abstract. This article reveals the relevance of studying the features of the syllabic structure of words in children of middle preschool age with masked dysarthria. The category of children with masked dysarthria is described. The directions of studying the level of formation of the syllabic structure and the results obtained in children aged 4-5 with masked dysarthria are presented.

Keywords: speech function, syllabic structure of words, masked dysarthria.

Речевая функция представляет собой одну из ключевых аспектов человеческой деятельности, так как в процессе речи осуществляется формирование высших форм познавательной деятельности. Благодаря речевому общению создаются необходимые условия для развития других форм деятельности. У детей с проблемами в речевом развитии речевая функция нарушена.

На современном этапе развития образования проблема адаптации детей с речевыми нарушениями к условиям окружающей их жизни имеет приоритетное значение. Решение данной проблемы стоит на пути индивидуализированного, дифференцированного и поэтапного коррекционного подхода к таким детям в детском саду и в школе.

По мнению Т.А. Ткаченко [1, с. 3], при нормативном речевом развитии и в условиях его нарушения, функционирование всех компонентов языковой системы тесно связано с понятием «слоговая структура слова». Согласно логопедическому словарю В.И. Селиверстова, слоговая структура – это характеристика слова (высказывания) с точки зрения количества, последовательности и видов составляющих его слогов [2, с. 151].

Недостаточная степень коррекции слоговой структуры слова в дошкольном возрасте впоследствии приводит к возникновению у школьников дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза слов и фонематической дислексии [3, с. 8].

Так, А.К. Маркова [4, с. 59] указывает на связь овладения слоговым составом с мотивационной стороной деятельности ребенка, уровнем его артикуляционных возможностей, состоянием слухового (фонематического) восприятия. Она же подтверждает, что вследствие искажений слогового состава слова затрудняется общение дошкольников, усвоение ими звукового анализа, а затем грамоты.

У детей со стертой дизартрией отмечается взаимозависимость между нечеткими артикуляционными образами и слуховыми дифференциальными признаками звуков, что приводит к искажению формирования фонематического слуха. Недостаточность фонематического слуха уже в раннем возрасте тормозит созревание фонетического слуха, призванного следить за последовательностью слоговых рядов в речи ребенка. Учитывая моторные трудности, связанные с недостаточной иннервацией мышц речевого аппарата, а также наличие диспраксических расстройств, проявляющиеся в хаотических поисках нужной артикуляции или в трудностях переключения, можно понять причины нарушений слоговой структуры у детей со стертой дизартрией [5, с. 174].

Формирование фонетической системы речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией может идти по-разному: у одних детей трудности вызывает преимущественно усвоение произнесения звуков при сохранной слоговой структуре слов, у других – затруднение усвоения звуков и недоразвитие слоговой структуры слова.

В среднем дошкольном возрасте устранение нарушений слоговой структуры слова значительно усложняется возрастными особенностями, влияющими на успешность коррекционного процесса. В работе по коррекции нарушений звукослоговой структуры слова часто на первый план выступает преодоление недостатков звукопроизношения, а значение развития слоговой структуры слова часто недооценивают. Затруднение в произнесении отдельных звуков, а также акцентирование внимания на их преодолении ведут к тому, что звук, а не слог, становится единицей произношения. Это в некоторой степени противоречит естественному процессу развития речи. В связи с этим особую важность приобретает определение правильного соотношения между развитием звукопроизношения и овладением слоговой структурой слова. При этом следует учитывать индивидуальный уровень развития речи каждого ребенка и вид речевого нарушения.

В связи с этим нами была обозначена цель исследования – изучить уровень сформированности слоговой структуры слова у детей 4–5 лет со стертой дизартрией.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам коррекции слоговой структуры слова у детей со стертой дизартрией позволил определить актуальность заявленной

проблемы, подобрать методики и диагностические задания для изучения особенностей слоговой структуры.

Экспериментальной базой исследования стал ГУО «Детский сад № 1 г. Гродно». В исследовании приняли участие 17 детей среднего дошкольного возраста, посещающих ПКПП учреждения дошкольного образования.

Изучение уровня сформированности слоговой структуры слова у детей 4–5 лет со стертой дизартрией предполагало:

1) исследование особенностей воспроизведения слоговой структуры слов 1–14 типов, по А.К. Марковой;

2) исследование особенностей повтора ряда слогов;

3) определение особенностей воспроизведения ритмических структур;

4) исследование особенностей произнесения предложений сложной слоговой структуры [4, с. 173].

Диагностическое задание «Назови / повтори» предполагает изучение всех типов слоговой структуры слова: каждому ребенку демонстрировались по 6 изображений каждого из 14 типов слоговых структур. Задание «Повтори слоги» способствует выявлению особенностей повтора слогов: из разных гласных и согласных звуков; из разных согласных, но одинаковых гласных; из разных гласных, но одинаковых согласных. Диагностическое задание «Ритмы» оценивает воспроизведение ритмических структур как с опорой на наглядность, так и на слух. Изучить особенности произнесения предложений сложной слоговой структуры способствует задание «Повтори предложение».

Для адекватной оценки сформированности слоговой структуры слова были выделены критерии: правильность или ошибочность воспроизведения; скорость выполнения задания; самостоятельность или использование помощи при выполнении задания; количество повторов предъявляемого материала.

Результаты диагностики позволили выявить недостаточный уровень сформированности слоговой структуры слова у детей по всем изучаемым параметрам.

Диагностическое задание «Назови / повтори» выявило, что наиболее трудновоспроизводимыми оказались слова 8 (86 %), 9 (90 %), 10 (86 %) и 14 (92 %) типов слоговых структур (по А.К. Марковой [4]). Основные виды нарушений воспроизведения слоговых структур слов для детей рассматриваемой категории:

- элизии (сокращение количества слогов);
- интерации (увеличение количества слогов);
- искажения структуры отдельного слога (сокращение звуков).

Для 93 % детей среднего дошкольного возраста со стертой дизартрией оказалось трудно воспроизвести последовательности слогов, состоящих из разных гласных и согласных звуков (БА-ПУ-КО и другие), для 92 % – из разных согласных при общих гласных (БУ-ПУ-ГУ и т.п.). Диагностическое задание «Ритмы» выявило многочисленные ошибки при воспроизведении 2-3-х компонентных ритмических структур без зрительной опоры (у 92 % детей). Фразы сложной слоговой структуры оказались недоступны для правильного воспроизведения большинством детей даже после трехкратного повторения (у 95 % испытуемых).

Наше исследование позволило получить следующие результаты в оценке уровня сформированности слоговой структуры слова у детей 4–5 лет со стертой дизартрией:

– низкий уровень сформированности ведущих компонентов, имеющих значение для формирования слоговой структуры слова;

– замедленное воспроизведение слов, слогов, ритмических структур;
– необходимость двух и трехкратного повтора речевого материала;
– помощь учителя-дефектолога не всегда действенна.

Таким образом, у детей 4–5 лет со стертой дизартрией отмечается низкий уровень сформированности слоговой структуры слова, что оказывает влияние на формирование всех компонентов речи. Нарушения слоговой структуры слов вариативны и стойки, поэтому необходимость систематической и планомерной коррекционной работы по данному направлению является приоритетной. В связи с этим подход к коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей среднего дошкольного возраста со стертой дизартрией нуждается в разработке новых эффективных методов, соответствующих речевым и индивидуальным особенностям детей.

Список использованной литературы

1. Ткаченко, Т. А. Коррекция нарушения слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми 4–6 лет к пособиям «Учим говорить правильно» / Т. А. Ткаченко. – М. : ГНОМ и Д, 2004. – 40 с.

2. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Владос, 1997. – 400 с.

3. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З. Е. Агранович. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 48 с.

4. Маркова, Е. П. Развитие слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста в онтогенезе и дизонтогенезе. Приемы и методы профилактической и коррекционной работы / Е. П. Маркова // Здоровьесбережение в условиях цифровой образовательной среды: от проблем – к решениям : сб. науч. тр. Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., Магнитогорск, 24–26 мая 2021 г. / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова», Институт гуманитарного образования, Магнитогорское региональное отделение Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина»; отв. и техн. ред. И. А. Кувшинова. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2021. – С. 154–157.

5. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учебное пособие для студ. вузов / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2007. – 319 с.

УДК 373.3

Градова Г.Н., Манылова Ю.О.

ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами поведения. Определено понятие «коммуникативные навыки дошкольников» и основные проявления расстройств поведения. Предложена методика исследования коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами поведения.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, расстройства поведения, коммуникативные навыки, исследование коммуникативных навыков.

Gradova G.N., Manylova Y.O.

A STUDY OF COMMUNICATION SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH BEHAVIORAL DISORDERS

Abstract. The article discusses the problems of communication skills in older preschoolers with behavioral disorders. The concept of «communication skills in preschoolers» and the main manifestations of behavioral disorders are defined. A methodology for studying communication skills in older preschoolers with behavioral disorders is proposed.

Keywords: senior preschool age, behavioral disorders, communication skills, communication skills research.

Коммуникативные навыки являются основой для успешного взаимодействия ребенка с окружающим его миром. В старшем дошкольном возрасте у детей активно формируются навыки общения, что влияет на их социальную адаптацию, эмоциональное развитие и когнитивные способности. Кроме того, способствует формированию положительных межличностных отношений и служит показателем готовности к обучению в школе [1; 2; 3].

В проводимом исследовании коммуникативные навыки дошкольников понимаем, как способность взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя и передавая получаемую информацию. Установлено, что расстройства поведения, агрессивное, демонстративное, инфантильное, протестное, конформное, симптоматическое, гиперактивность, негативно отражаются на развитии коммуникативных компетенций у старших дошкольников [4].

Для выявления специфики коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами поведения, нами разработана методика экспериментального исследования, которая состоит из 3 серий и включает 7 заданий. Каждая серия имеет баллово-уровневую оценку критериев выполнения заданий, таких как инициативность, реакция на конфликт, коммуникативные средства (лингвистические, паралингвистические), эмоциональное состояние и социальная направленность.

Серия 1 направлена на изучение коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами поведения в естественных условиях.

Задание 1.1 «Свободная игра».

Цель: оценить инициативность ребенка, способы взаимодействия, реакцию на других детей.

Оборудование: игровые материалы – конструктор, куклы, машинки (выбираем в зависимости от предпочтений ребенка).

Ход: ребенку предлагается поиграть в группе сверстников с выбранными игрушками, время взаимодействия 20 минут.

Критерии оценки:

– инициативность: ребенок самостоятельно подходит к другим детям, проявляет активное желание включиться в игру, предлагает свои идеи / наблюдает за игрой, может присоединиться после приглашения, но не проявляет выраженной инициативы / избегает контакта, играет в одиночестве, не пытается взаимодействовать;

– реакция на конфликт: ребенок пытается договориться, предлагает альтернативные варианты, спокойно воспринимает отказ / уходит от взаимодействия, не настаивает, но и не проявляет негативных эмоций / демонстрирует агрессию (кричит, отбирает игрушки), плачет;

– коммуникативные средства (речь, жесты, мимика): ребенок четко выражает свои желания, задает вопросы, поддерживает диалог / редко говорит, но использует указательные жесты, кивки, улыбку / не пытается общаться, избегает зрительного контакта, играет молча;

– эмоциональное состояние: ребенок улыбается, смеется, испытывает радость от взаимодействия / эмоции слабо выражены, ребенок сосредоточен на игре, но не демонстрирует ярких реакций / напряжен, раздражен, плачет или тревожен.

Оценивание по шкале:

3 балла – 85 % времени наблюдения ребенок демонстрирует инициативность, предлагает свои идеи, в случае отказа спокоен, предпринимает попытки договориться, поддерживает диалог, испытывает радостные эмоции от взаимодействия;

2 балла – 50 % времени наблюдения и более ребенок может не проявлять выраженной инициативы, но может присоединиться к игре после приглашения, в случае конфликта может уйти от взаимодействия, но без агрессии, старается поддерживать диалог, во время игры, в основном испытывает радостные эмоции, но они не так ярко выражены;

1 балл – 25 % времени занимает использование коммуникативных навыков, в остальное время ребенок наблюдает за игрой других, может присоединиться, если его пригласят, в случае конфликта уходит от взаимодействия, в игре редко говорит, в основном использует жесты и мимику, полностью сосредоточен на игре, не выражает при этом эмоции;

0 баллов – менее 25 % занимает использование коммуникативных навыков, в остальное время ребенок избегает контакта со сверстниками, отбирает игрушки, проявляет агрессию, не пытается общаться, его состояние чаще напряженное или плаксивое.

Серия 2 направлена на изучение коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами поведения в условиях совместного выполнения заданий, предложенных взрослым.

Задание 2.1 «Башня из конструктора»

Цель: оценить умение сотрудничать.

Оборудование: крупный конструктор.

Ход: предлагаем двоим детям вместе построить башню из крупного конструктора.

Критерии оценки:

– инициативность: дети самостоятельно распределяют роли, учитывают возможности друг друга, проявляют лидерские качества / роли распределяются с помощью взрослого или одного из детей, но взаимодействие сохраняется / дети не могут договориться, действуют хаотично, каждый занимается своим делом;

– реакция на конфликт: дети самостоятельно находят компромисс («Давай по очереди»), не переходят на агрессию / при возникновении спора дети просят помощи у педагога, но не конфликтуют активно / дети ссорятся, отбирают предметы, отказываются сотрудничать, проявляют вербальную или физическую агрессию;

– коммуникативные средства: дети проговаривают действия («Давай сделаем выше», «Здесь нужно аккуратнее»), задают вопросы, поддерживают диалог / общение ограничено короткими фразами («Дай деталь», «Держи»), нет совместного планирования / дети молчат, игнорируют друг друга, действуют изолированно;

– эмоциональное состояние: дети улыбаются, шутят, испытывают удовольствие от совместной деятельности / эмоции не выражены, дети сосредоточены на выполнении задания / раздражение, обиды, отказ от выполнения задания.

Оценивание по шкале:

3 балла – дети справляются с заданием без помощи взрослого, сами распределяю роли, находят компромисс в случае конфликта, поддерживают диалог в процессе деятельности, при этом испытывают радостные эмоции;

2 балла – дети справляются с заданием, но с участием взрослого, который помогает распределять роли, обращаются к взрослому в случае конфликта, общение детей ограничено короткими фразами, нет выраженных эмоций;

1 балл – задание не выполнено, дети бросают задание из-за конфликта или отсутствия взаимодействия, эмоциональное состояние раздраженное.

Задание 2.2 «Собираем пазлы»

Цель: оценить кооперацию действий детей.

Оборудование: пазлы (10 деталей).

Ход: два ребенка получают один пазл, но часть деталей у одного, часть – у другого.

Критерии оценки:

– инициативность: ребенок активно инициирует сотрудничество, просит нужные детали, предлагает обмен / ждет инициативы от партнера, просит детали только после подсказки взрослого / не пытается взаимодействовать, пытается собрать только из своих деталей;

– реакция на конфликт: самостоятельное разрешение споров, предложение компромиссов / обращение к взрослому при конфликте, пассивное уступление / агрессивное поведение, отказ продолжать работу;

– коммуникативные средства: ребенок постоянно ведет продуктивный диалог, четко формулирует просьбу («Давай сначала уголки», «Мне нужна вот эта деталь») / минимальное общение («Дай», «На»), преимущественно невербальное взаимодействие / отсутствие коммуникации, агрессивные требования («Отдай!»);

– эмоциональное состояние: положительные эмоции, поддержка партнера словами / нет выраженных эмоциональных реакций / негативные эмоции, раздражение.

Оценивание по шкале:

3 балла – ребенок активно инициирует сотрудничество, распределяет роли, поддерживает продуктивный диалог, способен решить конфликт без помощи взрослого, испытывает положительные эмоции от процесса;

2 балла – ребенок ждет инициативы от партнера или подсказки взрослого, ведет параллельную работу, коммуникация отдельными словами или невербально, при конфликте требуется помощь взрослого, нет яркой эмоциональной реакции;

1 балл – ребенок не пытается взаимодействовать, выполняет преимущественно хаотичные действия, отмечается агрессивное поведение и негативные эмоции.

На основе балловой оценки экспериментальных заданий выделены уровни сформированности коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами поведения в условиях совместного выполнения заданий, предложенных взрослым:

– высокий уровень (85 % результативности) – коммуникативные навыки сформированы, ребенок инициирует сотрудничество, ведет продуктивный диалог, способен справиться с конфликтной ситуацией без помощи взрослого;

– средний уровень (50 % результативности) – коммуникативные навыки сформированы частично, ребенок ждет инициативы от партнера или подсказку взрослого, поддерживает диалог короткими фразами, в случае конфликта обращается к взрослому;

– низкий уровень – (менее 50 % результативности) – коммуникативные навыки не сформированы, ребенку трудно взаимодействовать, преимущественно выполняет хаотичные действия, при конфликте агрессивен.

Серия 3 направлена на изучение коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами поведения в процессе беседы со взрослым.

Задание 3.1 «Закончи историю»

Цель: оценить способность прогнозирования в общении.

Оборудование: 2 короткие истории.

Ход: предлагаем ребенку послушать историю и просим предположить, что будет дальше. Повторить действие с обеими историями.

История 1. Дети вышли на прогулку. Один мальчик быстро побежал на горку. Но он поскользнулся на льду, упал и заплакал. Что сделают другие дети? (Предполагаемый ответ: «дети помогут мальчику подняться и подобное»).

История 2. Девочка не хочет делиться куклой с другими детьми в детском саду. Что будет дальше? (Предполагаемый ответ: «предложу поиграть вместе» и подобное)

Критерии оценки:

– социальная направленность решения: ответ ребенка основывается на поддержке, взаимопомощи / ребенок предлагает нейтральные решения, без агрессии, но и без конкретного предложения помочь / игнорирование проблемы или агрессивные предложения;

– эмоциональное состояние: ребенок проявляет эмпатию в решениях, учитывает эмоциональное состояние героя истории / предлагает решение без эмоциональной оценки / игнорирует эмоциональный аспект ситуации;

– коммуникативные средства: ребенок подробно описывает действия и их мотивы / дает краткий, но четкий вариант развития событий / отвечает односложно или неопределенно.

Оценивание по шкале:

3 балла – ребенок понимает последствия действий, предлагает подробные конструктивные решения, проявляет эмпатию;

2 балла – ребенок предлагает краткое, достаточно нейтральное решение без эмоциональной оценки;

1 балл – предложения ребенка краткие, агрессивные, лишены эмоциональной оценки.

Задание 3.2 «Истории про дружбу»

Цель: оценить понимание социальных норм и эмпатию.

Оборудование: 2 короткие истории про дружбу.

Ход: предлагаем ребенку послушать короткую историю, после которой задаем вопрос. Проделать данное действие с обеими историями.

История 1. Представь, что к нам пришел новый мальчик. В группе он ни с кем не играет. Как ты ему поможешь?

История 2. Если твой друг / подруга плачет, что ты сделаешь?

Критерии оценки:

– социальная направленность: ребенок предлагает несколько способов помощи / один вариант решения без альтернатив / отсутствие решений или агрессивные предложения;

– эмоциональное состояние: при ответе ребенок распознает и упоминает эмоции (он грустит, потому что один, его надо развеселить и т.д.) / понимание эмоций есть, но поверхностное (наверное, он расстроен и т.д.) / игнорирование эмоций при ответе (пусть поплачет и т.д.);

– коммуникативные средства: ребенок дает четкое предложение помощи (дам игрушку / позову играть и т.д.) / ответ ребенка общий, но с элементами поддержки (попробую подружиться) / ответ неопределенный (я не знаю / мне все равно).

Оценивание по шкале:

3 балла – ребенок проявляет эмпатию, его ответ содержит четкое предложение помощи или несколько путей решения;

2 балла – ребенок предлагает один достаточно общий вариант решения проблемы, где прослеживается поверхностное понимание эмоций;

1 балл – ответ ребенка неопределенный, содержит агрессивные предложения, эмоции игнорируются.

Задание 3.3 «Ситуации-проблемы»

Цель: оценить навыки решения конфликтов.

Оборудование: 2 короткие проблемные ситуации.

Ход: ребенку предлагается проблемная ситуация, в которой он должен принять решение и ответить на вопрос. Повторяем действие с обеими ситуациями.

Ситуация 1. Ты хочешь играть с машинкой, но ее уже взял другой ребенок. Что ты сделаешь?

Ситуация 2. Девочка назвала тебя плохим словом. Как ты поступишь?

Критерии оценки:

– социальная направленность: в ответе ребенка прослеживается учет потребностей другого, предлагает компромиссы / ребенок учитывает только свои интересы, решение не оптимально для обоих детей / в решении полностью игнорируются интересы другого ребенка;

– эмоциональное состояние: в предложенном решении ребенок сохраняет спокойствие, упоминает эмоции / при ответе эмоции не упоминаются / предложенные решения агрессивны;

– реакция на конфликт: ребенок предлагает взаимовыгодные варианты / обращается за помощью к взрослому, предлагает пассивное решение («подожду, когда он наиграется») / предлагает агрессивные или избегающие варианты («ударю», «уйду и буду плакать»).

Оценивание по шкале:

3 балла – ребенок предлагает конструктивные решения, учитывает интересы обеих сторон, сохраняет спокойствие.

2 балла – ребенок предлагает обратиться за помощью к воспитателю или при ответе учитывает только свои интересы, не упоминает эмоции.

1 балл – решение ребенка агрессивное, учитывает только его интересы.

На основе балловой оценки экспериментальных заданий выделены уровни сформированности коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами поведения в процессе беседы со взрослым:

– высокий уровень (85 % результативности) – коммуникативные навыки сформированы, ребенок понимает последствия действий, предлагает четкие решения, проявляет эмпатию;

– средний уровень (50 % результативности) – коммуникативные навыки сформированы частично, ребенок предлагает обратиться за помощью взрослого, преимущественно учитывает свои интересы;

– низкий уровень (менее 50 % результативности) – коммуникативные навыки не сформированы, решение ребенка агрессивное, учитывает только его интересы, навыки эмпатии отсутствуют.

С учетом результатов выполнения 3-х серий заданий определена характеристика уровней сформированности коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами поведения:

– высокий уровень, 17–21 балл (85–100 %) – предполагает владение ребенком коммуникативными навыками, он способен проявлять инициативу, выстраивать сотрудничество со сверстниками и находить компромисс при конфликте, думает не только о своих чувствах, но и о чувствах товарищей;

– средний уровень, 10-16 баллов (50 %) – по результатам самостоятельной деятельности и беседы со взрослым отмечается, что ребенку трудно коммуницировать самостоятельно, он чаще прибегает к помощи взрослого

– низкий уровень, менее 10 баллов (менее 50 %) – полное неумение ребенка вести диалог, решать конфликты, как реальные (в деятельности со сверстниками), так и потенциальные (в беседе со взрослым), часто проявляет агрессию.

Представленный подход позволит исследовать сформированность коммуникативных навыков у старших дошкольников с поведенческими расстройствами в объеме выделенных показателей, таких как социальная направленность, эмоциональная вовлеченность, реакция на конфликт, коммуникативные средства, инициативность.

Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 окт. 2013 г., № 1155. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/ (дата обращения: 20.12.2024).

2. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания : учебное пособие / А. В. Мудрик. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

3. Лозован, Л. Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников / Л. Я. Лозован ; Ин-т содержания и методов обучения Рос. акад. образования, Кузбасская гос. пед. акад. – М. : ИСМО РАО ; Новокузнецк : КузГПА, 2010. – 141 с.

4. Градова, Г. Н. Проблема становления коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами поведения / Г. Н. Градова, Ю. О. Цветикова // Интеграция науки и образования в XXI веке: педагогика детства, специальная психология и дефектология : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф., Севастополь, 18–19 апр. 2025 г. / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Севастопольский государственный университет, Гуманитарно-педагогический институт ; редкол.: Н. Н. Мурованая (гл. ред.) [и др.]. – Ульяновск, 2025. – С. 34–37.

УДК 376 – 053.4

Григорьева А.А.

МОЗЖЕЧКОВАЯ СТИМУЛЯЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема усложнения структуры речевых нарушений у современных детей дошкольного возраста, обусловленная коморбидностью нарушений, что влечет за собой недостаточность применения лишь традиционных методов коррекции речи. Подчеркивается важность интеграции двигательной активности в процесс коррекционной работы, так как моторные навыки напрямую влияют на развитие речи. Рассматривается потенциал метода мозжечковой стимуляции как перспективного подхода к автоматизации звуков в речи, что позволяет по-новому взглянуть на возможности коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: мозжечок, мозжечковая стимуляция, коррекция звукопроизношения, комплекс упражнений.

Hryhoryeva A.A

CEREBELLAR STIMULATION AS AN EFFECTIVE METHOD FOR ARTICULATION CORRECTION FOR PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. This article addresses the growing complexity of speech disorders in modern preschool-aged children, driven by comorbidity, which renders traditional speech correction methods insufficient. The article highlights the importance of integrating motor activity into the correctional process, given the direct influence of motor skills on speech development. It explores the potential of cerebellar stimulation as a promising method for automating speech sounds, offering a new perspective on approaches to correcting speech disorders in preschool-aged children.

Keywords: cerebellum, cerebellar stimulation, articulation correction, exercise program.

В последние годы наблюдается тенденция к увеличению количества детей с нарушениями речевого развития. Если в предшествующие годы у детей дошкольного возраста превалировали нарушения звукопроизношения, то в настоящее время отмечается усложнение структуры речевых растройств, обусловленное сопутствующим дизонтогенезом различной этиологии (задержка психического развития, тяжелые нарушения речи, расстройство аутистического спектра, синдром дефицита внимания и гиперактивности). В связи с этим, применение традиционных методов коррекции речи представляется недостаточным, что обусловливает поиск и внедрение инновационных подходов и форм работы.

Современные учителя-дефектологи все чаще сталкиваются в своей работе с феноменом «кабинетная речь». Ребенок правильно произносит звуки в условиях коррекционного занятия и в присутствии учителя-дефектолога, но теряет навык в естественных ситуациях – в игре, с ровесниками или дома. Такое рассогласование снижает реальную эффективность и удлиняет сроки коррекционной работы. Однако простые исправления и постоянные напоминания о правильном произношении оказываются малоэффективными для детей с нарушениями речи. Наша речь неразрывно связана с движением, поскольку моторная активность стимулирует работу мозга, укрепляет нейронные связи, отвечающие за речь, и способствует развитию речевых центров, в особенности у детей дошкольного возраста. Таким образом, улучшение мелкой моторики, координации и ритмичные движения напрямую влияют на артикуляцию, фонематический слух и способность усваивать речевую информацию. В связи с выше сказанным, в процессе поиска новых путей оптимизации коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста, мы обратили внимание на потенциал метода мозжечковой стимуляции.

Мозжечок имеет нейронные связи с другими структурами головного мозга и посылает сигналы к другим частям мозга [1]. Его стимуляция активизирует лобные отделы, отвечающие за психическое развитие и регулятивные процессы, височные – за понимание и моторную организацию речи, затылочные отделы – за обработку зрительных сигналов, теменные – непосредственно формирующие движение, пространственную ориентировку и участвующие во всех сенсорных и перцептивных процессах [2]. Кроме того, его активизация позволяет улучшить синхронизацию и взаимодействие полушарий головного мозга и, как следствие, взаимодействие вестибулярной, кинестетической, зрительной, тактильной систем [3]. Таким образом, можно утверждать, что мозжечок играет не просто вспомогательную роль в движении – он активно объединяет звуковую информацию и моторные команды, помогая «предсказывать» и точно координировать движения артикуляционного аппарата. В практическом смысле это значит, что мозжечок участвует в регуляции темпа речи, согласовании последовательности движений языка, губ и дыхания и в формировании нужной интонационной окраски высказывания. Это обеспечивает не только точность произношения отдельных звуков, но и согласование длительности, пауз и интонационных переходов – то есть всех тех параметров, которые делают речь разборчивой и выразительной. Когда работа мозжечка нарушена, страдает именно эта координация. В речи это может проявляться как неустойчивость артикуляции (смазанность звукопроизношения), нарушения темпо-ритмической стороны речи (неравномерные паузы, сбои темпа) и ограничения интонационной выразительности (монотонность или неестественные колебания высоты).

В ходе практического наблюдения установлено, что детям дошкольного возраста трудно сочетать манипулятивные действия с предметами на балансировочной доске с выполнением речевых заданий. Движения становятся не точными, теряют динамичность, а также затрудняется решение вербальных задач. Это говорит о слабо развитой способности к восприятию и обработке сенсорной и моторной информации, функций, которые выполняет мозжечок.

При внедрении метода мозжечковой стимуляции в коррекционную работу с детьми с нарушениями речи мы опирались на следующие принципы: принцип системности, принцип зоны ближайшего развития, принцип индивидуального подхода.

В своей практике для реализации данного метода мы используем балансировочные доски, балансировочные подушки, мячи различного размера и веса, нейромешочки с утяжелителями, мишени, сенсорные дорожки, межполушарные доски. Для достижения наилучших результатов составлена рабочая модель, которой необходимо придерживаться при организации и проведении коррекционных занятий с использованием метода мозжечковой стимуляции.

1. Индивидуальный подход, а не ориентир на возрастные нормы. Оценка и план занятий строятся не по общим возрастным стандартам, а исходя из индивидуальных возможностей и потенциала ребенка. Сложность упражнений увеличивается постепенно, по мере освоения предыдущих этапов.

2. Подбор оптимальной сложности: избегать чрезмерной сложности и излишней простоты. Если предъявлять слишком сложную задачу (например, сразу ставить на сложный вариант доски), включается защитная реакция на стресс, и большая часть сенсорной информации игнорируется – эффективность снижается и может появиться страх ошибки. С другой стороны, слишком легкие задания тоже не дают нужного эффекта.

3. Декомпозиция сложных упражнений. Недоступное пока упражнение разбивается на несколько простых этапов или подзадач; каждый этап отрабатывается до уверенного выполнения перед переходом к следующему уровню сложности.

4. Переход от подражания к самостоятельности. Сначала упражнение демонстрируется – ребенок копирует действия учителя-дефектолога. Затем вводится вербальная инструкция без показа, добавляются дополнительные условия и оговаривается конечная цель.

5. Поэтапная отработка движений руками. Техника отрабатывается последовательно: сначала двумя руками, затем ведущей рукой, потом только не ведущей, и в завершение – поочередно.

6. Варьирование направления выполнения заданий. Упражнения выполняются в разных векторных вариантах – по центру, вправо, влево и по кругу – для формирования устойчивости и координации в разных положениях.

Коррекционная работа по автоматизации звуков в речи с использованием метода мозжечковой стимуляции состоит из подготовительного и основного этапов. Подготовительный этап включает в себя упражнения, направленные на освоение балансировочных досок, подушек и сенсорных дорожек. Данный этап проводится одновременно с постановкой звука и автоматизацией изолированного звука.

Упражнения:

1. «В горку ловко поднимусь, так же ловко я спущусь». Цель: формирование умения подниматься и спускаться с балансира 10 раз спереди, сзади, с обеих сторон поочередно.

2. «Стойкий солдатик». Цель: формирование умения удерживать равновесие, стоя и сидя на балансире 2–3 минуты.

3. «Ветер мимо пролетал, ветер дерево качал». Цель: формирование умения удерживать равновесие, стоя на балансире слегка покачиваясь с открытыми, а затем с закрытыми глазами.

4. «Старая мельница». Цель: формирование умения удерживать равновесие, стоя на балансире подключая движения руками, сначала синхронные, затем асинхронные, но скоординированные.

5. «Ловкий мяч». Цель: формирование умения удерживать равновесие, стоя на балансире и выполняя различные манипуляции с мячом (перекладывание из правой руки в левую, перекладывание над головой, под коленями, отбивание, подкидывание и т.д.).

Как только изолированный звук автоматизирован и введен в слоги, а балансировочная доска и подушка освоены, можно приступать к основному этапу. Основной этап включает в себя знакомые ребенку упражнения с подключением речевого материала для автоматизации поставленного звука в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях. На данном этапе упражнения можно условно разделить на: упражнения без дополнительного инвентаря и упражнения с дополнительным инвентарем.

Упражнения без дополнительного инвентаря:

1. «Наши руки не для скуки». Цель: формирование умения произносить слоги, слова, словосочетания с автоматизируемым звуком, стоя на балансире с подключением синхронных, а затем асинхронных движений рук (хлопки, маятник и т.д.).

2. «Постовой». Цель: формирование умения произносить слоги, слова с автоматизируемыми и дифференцируемыми звуками, и поворачиваться стоя на балансире вправо и влево.

3. «Мы по улице шагаем». Цель: формирование умения произносить слоги, слова, словосочетания, предложения с автоматизируемым звуком, покачиваясь на балансире в такт каждому слову.

Упражнения с дополнительным инвентарем (мячи, нейромешочки, кольца, ракетки):

1. «Орех для белки». Цель: формирование умения произносить звук изолированно, прокатывая су-джок мячик по ладоням, стоя на балансировочной доске или подушке.

2. «Волшебное кольцо» Цель: формирование умения произносить автоматизируемый звук изолированно, в слогах, в словах, в словосочетаниях, стоя на балансире и прокатывая по пальцам правой, а затем левой руки су-джок кольцо.

3. «Жонглер». Цель: формирование умения произносить автоматизируемый звук изолированно, в слогах, в словах, в словосочетаниях и предложениях, стоя на балансире и перекладывать нейромячик из одной руки в другую.

4. «Салют». Цель: формирование умения произносить автоматизируемый звук изолированно, в слогах, в словах, в словосочетаниях и предложениях, стоя на балансировочной доске и подкидывать нейромешочек вверх, до уровня носа.

5. «Колесо». Цель: формирование умения произносить автоматизируемый звук изолированно, в слогах, в словах, в словосочетаниях и предложениях, стоя на балансировочной доске и перекладывать нейромешочки или мячи над головой, затем под коленями.

6. «Мой веселый звонкий мяч». Цель: формирование умения произносить автоматизируемый звук изолированно, в слогах, в словах, в словосочетаниях и предложениях, стоя на балансире и хлопнуть в ладоши, подкинув мяч.

7. «Снайпер». Цель: формирование умения произносить автоматизируемый звук в словах, стоя на балансире и попадать мячом только в те картинки, в которых есть заданный звук.

8. «Теннисист». Цель: формирование умения произносить автоматизируемый звук изолированно, в слогах, в словах, в словосочетаниях и предложениях, стоя на балансире и отбивая мяч ракеткой.

9. «Поэт». Цель: формирование умения произносить автоматизируемый звук в связной речи (проговаривая стихи), стоя на балансире с перекрестным киданием мяча.

10. «Меткий стрелок». Цель: формирование умения произносить автоматизируемый звук изолированно, в слогах, в словах, в словосочетаниях и предложениях, стоя на балансире и закидывать кольца на кольцеброс.

Таким образом, полученные предварительные результаты убедительно демонстрируют, что применение метода мозжечковой стимуляции в комплексной коррекционной работе учителя-дефектолога значительно ускоряет процесс автоматизации сложных звуков и их последующей интеграции в спонтанную речь детей дошкольного возраста. Важным является также сокращение числа случаев проявления феномена «кабинетной речи», что свидетельствует об улучшении переноса усвоенных речевых навыков за пределы специально организованных занятий и их успешной интеграции в повседневную коммуникацию. Положительная динамика обусловлена системным воздействием мозжечковой стимуляции на когнитивные функции, такие как внимание, память, координация, которые являются основой для успешного формирования и закрепления речевых компетенций. Можно утверждать, что метод мозжечковой стимуляции повышает эффективность коррекционной работы учителя-дефектолога и сокращает ее общую продолжительность, что особенно актуально в контексте усложнения структуры речевых нарушений у современных детей дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Зуева, Ю. В. Роль мозжечка в когнитивных процессах / Ю. В. Зуева, Н. К. Корсакова, Л. А. Калашникова. – URL: https://old.virtualcoglab.ru/html/Zueva (дата обращения: 19.10.2025).

2. Помазкова, Н. А. Мозжечковая стимуляция как эффективный метод речевого развития / Н. А. Помазкова, О. В. Усмакова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 8. – С. 54–61.

3. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Издательство Юрлайт, 2016. – 359 с.

УДК 376.37

Гришина Р.Л., Сулейманов К.Б.

ПРОЕКТ ПРОГРАММЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПИСЬМЕННЫХ ИНСТРУКЦИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматривается программа обучения младших школьников с расстройствами аутистического спектра с использованием письменных доступных и понятных инструкций, способствующих развитию самостоятельности и улучшению образовательных результатов. Описаны цели, задачи, основные принципы и методы программы. Особое внимание уделяется индивидуальному подходу и интеграции визуальных элементов для повышения эффективности обучения. Программа нацелена на создание поддержки педагогов и родителей в процессе адаптивного обучения.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, письменные инструкции, понимание речи, коммуникативные нарушения.

Grishina R.L., Suleymanov K.B.

DRAFT PROGRAM FOR THE USE OF WRITTEN FOR TEACHING PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH ASD

Abstract. The article examines the curriculum for primary school students with autism spectrum disorders (ASD) using written, accessible and understandable instructions that promote the development of independence and improve educational outcomes. The goals, objectives, basic principles and methods of the program are described. Special attention is paid to the individual approach and the integration of visual elements to improve the effectiveness of learning. The program is aimed at creating support for teachers and parents in the process of adaptive learning.

Keywords: autism spectrum disorder, written instructions, speech comprehension, communication disorders.

Согласно данным Центра по контролю и профилактике заболеваний США (CDC), представленным в апреле 2025 года, распространенность расстройства аутистического спектра (далее – РАС) среди детей в возрасте 8 лет составляет 1 случай на 31 ребенка. К тому же демонстрируется значительная гендерная диспропорция: мальчики подвержены риску развития РАС в среднем в 3,4 раза чаще, чем девочки [1].

Всемирная организация здравоохранения в 2025 году опубликовала данные о глобальной распространенности РАС, согласно которым в мировом масштабе данное расстройство диагностируется у 1 из 100 человек [1].

По данным опроса SDAC национального статистического агентства Австралии, в 2022 году в стране было зарегистрировано 290 900 человек с аутизмом, что составило 1,1% всего населения Австралии. Для сравнения в 2018 году доля аутичных людей составляла 0,8 %–205 200 человек. За этот период количество поставленных диагнозов увеличилось на 41,8 %. Распространенность аутизма среди мужчин составила 1,6 % и была несколько выше, чем у женщин – 0,7 %, хотя этот разрыв снизился с 2018 года [2].

В Российской Федерации, согласно последним доступным данным на начало 2024 года, зарегистрировано 76 096 детей и 5 059 взрослых с РАС. Однако стоит отметить, что эти цифры

представляют собой лишь официально зафиксированные случаи, тогда как ожидаемое количество людей с РАС значительно превышает эти показатели. Прогнозируемая оценка предполагает наличие около 298 541 ребенка с РАС в России, что составляет примерно 1% детской популяции [1].

Система учета РАС в России имеет ряд серьезных проблем, а именно: отсутствие единой системы регистрации случаев РАС, существование региональных различий в подходах к диагностике, несоответствие диагноза и реального нарушения у значительной части детей, многие в целом остаются без диагноза, что может быть связано с педагогической запущенностью, некомпетентностью врачей и специалистов [3].

Именно поэтому раннее начало коррекционной работы и наличие специализированной программы обучения являются критически важным аспектом, позволяющим эффективно использовать уникальные возможности мозга в первые годы жизни ребенка и на более поздних этапах диагностирования [4].

У детей с РАС имеются трудности в понимании устройва речи и речевых инструкций. У некоторых детей отмечается негативизм по отношению к речевым инструкциям, эпизоды нежелательного поведения в ответ на требования специалиста.

Речевое развитие у детей с аутизмом может отличаться от нормативного как количественно, так и качественно. Количественные нарушения коммуникации могут проявляться в задержке речевого развития, сокращении запаса слов, скудности речи и ограничении в ее использовании. Качественные нарушения являются важным диагностическим критерием РАС и включают появление эхолалий, нарушение грамматического строя, трудности в коммуникативном использовании речи. Так же затрагивают как вербальную, так и невербальную коммуникацию. Исследования особенностей нарушения речи при расстройствах аутистического спектра дают возможности для более тонкой диагностики, а также для направленной коррекции коммуникативных нарушений.

В связи с этим мы выдвинули гипотезу, которая предполагает, что использование структурированной программы письменных инструкций может улучшить процесс обучения младших школьников с РАС, сделав его более конкретным и понятным для детей, что приведет к повышению их успеваемости и снижению уровня тревожности.

Цель исследования заключается в разработке и апробации программы использования письменных инструкций для обучения детей младшего школьного возраста с РАС, способствующей их более эффективному усвоению учебного материала.

Для выполнения цели исследования необходимо решение следующих задач:

1) изучить теоретические основы использования письменных инструкций в образовательном процессе для детей с РАС;

2) определить наиболее подходящие форматы и стили письменных инструкций для младших школьников с РАС;

3) разработать программу использования письменных инструкций, включающую методические рекомендации для учителей и родителей;

4) апробировать разработанную программу в условиях образовательной организации;

5) оценить эффективность программы путем сравнения успеваемости и уровня тревожности у детей до и после внедрения программы;

6) собрать обратную связь от участников образовательного процесса (учителей, родителей, детей) о восприятии и удобстве использования письменных инструкций;

7) проанализировать полученные данные и внести коррективы в программу при необходимости.

О.И. Богдашина отмечает, что довербальное коммуникативное поведение у неаутичных детей приблизительно одинаково, оно легко считывается и понимается окружающими. А вот у аутичных детей, похоже, отсутствуют эти навыки невербального, понятного другим людям общения, и даже если они произносят звуки и слова, их коммуникативная нагрузка иная [5].

В контексте анализа коммуникативных трудностей у детей с искаженным психическим типом развития, необходимо подчеркнуть, что данные затруднения не являются поверхностными феноменами, а имеют свои истоки в ранних стадиях онтогенеза речевой функции. Именно по этой причине, изучение специфики речевого взаимодействия у данной категории детей требует глубокого понимания процессов формирования речевых навыков, начиная с доречевого периода, когда закладываются базовые предпосылки для дальнейшего развития вербальных и коммуникативных способностей.

В ходе исследования, посвященного развитию речи у дошкольников с РАС, было выявлено, что у детей с аутизмом понимание слов обычно развивается быстрее, чем их произнесение. Тем не менее, в целом импрессивная речь (понимание) у таких детей начинала формироваться раньше экспрессивной (произнесения), что соответствует типичному развитию речи у детей без РАС [6].

Дети с РАС сталкиваются с многоаспектными трудностями в сфере речевой коммуникации, что оказывает значительное влияние на их социальную адаптацию и психоэмоциональное развитие. Эти нарушения проявляются в различных формах, охватывающих как речевые, так и когнитивные аспекты коммуникации. Одним из наиболее распространенных проявлений является задержка или отсутствие речевого развития. В некоторых случаях это может выражаться в первичном мутизме, а также в задержке появления гуления, лепета и первых слов. Важно отметить, что данные нарушения затрагивают не только производство речи, но и ее восприятие, что связано с характерными когнитивными особенностями детей с РАС. Нарушения грамматического строя речи также являются значимым аспектом коммуникативных трудностей. Это может проявляться в неправильном произношении, искажении слов, а также в особенностях мелодики речи, таких как темп, ритм и интонация. Эти факторы могут существенно снижать ясность устной речи и усложнять коммуникацию с окружающими.

Вербальная коммуникация у детей с РАС часто характеризуется сложностями в инициировании и поддержании диалога. Они могут испытывать затруднения в использовании речи для общения, а также в установлении обратной связи и тематической направленности. В некоторых случаях речь может использоваться не для коммуникативных целей, а для саморегуляции или аутостимуляции, что дополнительно усложняет взаимодействие с социальным окружением. Понимание смысла слов и речевых высказываний также представляет значительные трудности для детей с РАС. Они склонны к буквальному восприятию речи, что затрудняет интерпретацию метафор, косвенных просьб и контекста коммуникации. Эти когнитивные особенности восприятия информации могут существенно ограничивать их способность к эффективному взаимодействию с окружающими.

Невербальная коммуникация также страдает у детей с РАС. Слабая мимика, отсутствие жестов и трудности в распознавании и использовании интонационных паттернов создают дополнительные барьеры для общения, что усложняет их взаимодействие с социальным окружением.

Нарушения социальной коммуникации являются еще одним важным аспектом. Дети с РАС могут испытывать сложности в установлении зрительного контакта, неспособность к диалогу, неумение сменять коммуникативные роли и низкую степень синхронизации с партнером по общению. Это может существенно ограничивать их социальные навыки и способность к эффективной коммуникации со сверстниками. Эхолалия, непроизвольное повторение услышанных слов или фраз, также является распространенным явлением среди детей с РАС. В отличие от коммуникативной направленности, эхолалия может не служить средством общения и затруднять понимание намерений ребенка. Кроме того, коммуникативные намерения могут проявляться невербальными или нестандартными способами, что создает дополнительные сложности в интерпретации и взаимодействии.

Формирование «модели психического», способности понимать ложность чужих и собственных убеждений, также представляет значительные трудности для детей с РАС. Это негативно сказывается на их социальных навыках и способности к эффективной коммуникации со сверстниками, что подчеркивает важность комплексного подхода к их обучению и поддержке [7; 8]. Однако в области изучения и применения письменных инструкций для обучения детей с РАС мы видим недостаточное количество исследований. Между тем, проблема вербальной коммуникации является ключевой в контексте обеспечения безопасности жизнедеятельности таких детей. В ситуации, когда ребенок оказывается в опасности и нуждается в помощи окружающих, его неспособность выразить свою потребность может привести к трагическим последствиям.

Отсутствие структурированного подхода и четко выработанного механизма подачи учебного материала в данной области подчеркивает необходимость разработки специализированных методических рекомендаций и визуальных пособий. Предлагается создание системы карточек с одно- и двуступенчатыми инструкциями. Данный подход позволит не только компенсировать дефицит вербальных навыков у детей с РАС, но и обеспечит им возможность эффективного взаимодействия с окружающей средой, что является критически важным для их социальной адаптации.

Для достижения цели и подтверждения гипотезы исследования нами была разработана программа, предполагающая 8 занятий с краткими и четкими инструкциями.

В рамках первого занятия планируется осуществить процесс адаптации ребенка к новому специалисту и вводимым инструкциям. Для этого будет проведено пробное выполнение письменных заданий с одновременным озвучиванием текстовой информации. На бумаге, с использованием ручки, будут сформулированы одноступенчатые инструкции, такие как «Дай 2 кубика», «Дай 1 желтый и 1 зеленый кубик» и другие. Планируется через последовательные повторения постепенное освоение и выполнение требуемых действий.

Второе занятие будет направлено на закрепление навыков чтения, понимания прочитанного и выполнения инструкций у ребенка. В рамках этого этапа будут использоваться письменные инструкции, созданные с помощью графического цветного планшета и стилуса. Ребенку будет предложена пластиковая доска с ячейками, в которые он должен будет помещать шарики определенного цвета и количества согласно инструкциям. Занятие начнется с повторения ранее изученных инструкций, таких как «Поставь 3 желтых и 2 красных шарика». После нескольких повторений числовые обозначения будут заменены на графические символы в виде кружочков, что позволит ребенку визуально ассоциировать количество с конкретными визуальными маркерами. Затем инструкции будут представлены в виде примеров на сложение до 10, например, «Поставь 1 голубой + 6 красных =». Ребенок должен будет распределить

шарики в соответствии с указанными условиями и произвести арифметические вычисления, чтобы определить общее количество. Кроме того, будет проведено задание на повторение нарисованных фигур для развития пространственных навыков. Графический планшет будет разделен на две половины: на одной стороне специалист будет выполнять рисунки, а на другой ребенок должен будет их воспроизводить. В рамках задания ребенку будет предлагаться поэтапно нарисовать дом и солнце, а затем кошку. Анализ выполнения задания покажет правильность соотнесения элементов в пространстве и их размеров при копировании рисунков.

Третье занятие будет посвящено разработке и применению двуступенчатых инструкций, направленных на формирование когнитивных процессов осознания и выполнения прочитанного материала. В рамках данной методики будут использоваться специализированные деревянные вкладыши, представляющие собой миниатюрные фигурки собак с различными характеристиками окраски шерсти, а также аксессуарами, такими как шарфы и шляпы разнообразных цветовых гамм.

Ребенку будут предоставляться инструкции, требующие идентификации и извлечения конкретных объектов, например: «Достань серую собаку с зеленой шапкой» или «Покажи белую собаку с фиолетовым шарфом». Учитывая, что данная методология коммуникации и взаимодействия уже будет апробирована на предыдущих занятиях, ребенок должен продемонстрировать высокий уровень усвоения и успешного выполнения предложенных заданий.

На четвертом занятии в рамках программы обучения будут задействованы письменные инструкции для детального изучения форм и цветовых характеристик различных геометрических фигур. В качестве дидактического материала будет использоваться деревянное домино, содержащее изображения геометрических фигур в различных цветовых вариациях. Инструктаж будет включать следующие указания: «Помести желтый круг и красный треугольник» и «Размести розовый овал и прямоугольник». Анализ результатов выполнения задания покажет уровень успешности выполнения задания. Планируется, что обучаемый продемонстрирует способность корректно соотносить фигуры с соответствующими цветами, что будет свидетельствовать о сформированности базовых цветовых и форменных ассоциаций.

В рамках пятого учебного занятия будет реализована методическая стратегия, направленная на закрепление когнитивных навыков, связанных с дифференциацией цветовых спектров и пониманием количественных характеристик, а также на интеграцию базовых математических символов в процесс познавательной деятельности. В качестве дидактического инструмента будет использоваться мозаика, что позволит учащимся не только визуально осмыслить изучаемые концепции, но и развить тактильные навыки. Для выполнения поставленных задач будут применяться следующие когнитивно-ориентированные инструкции: «Достань три желтых и четыре белых гвоздика», «Достань пять красных, три зеленых и один синий гвоздик». Планируемый результат заключается в том, что учащийся успешно справится с заданиями, однако возможна демонстрация некоторой замедленность в процессе выполнения, что может свидетельствовать о необходимости дальнейшей оптимизации когнитивных стратегий и повышения темпа усвоения материала.

Шестое занятие будет посвящено конструктивной деятельности с использованием кубиков различных размеров. В рамках данного этапа будут предложены задания, требующие от ребенка создания архитектурных моделей в соответствии с заданными параметрами. Инструкции будут формулироваться следующим образом: «Построй оранжевую башню, состоящую из пяти кубиков» и «Построй красную башню, включающую десять кубиков».

Следует отметить, что используемые материалы будут хорошо знакомы ребенку, что позволит ему успешно выполнить задания с минимальными затруднениями. Возможно, в процессе работы ребенок иногда будет нуждаться в напоминании о необходимости подсчета кубиков и проверки правильности выполнения задания.

На седьмом занятии будет осуществлена апробация методики письменного инструктирования в контексте изучения анатомических структур человеческого тела и специфических жестовых сигналов. В рамках данного урока будут предложены следующие задания: «Покажи правый указательный палец», «Покажи безымянный палец левой руки». Планируется, что ребенок успешно справится с заданиями, продемонстрировав способность к восприятию и воспроизведению предложенных жестов. Однако в процессе выполнения могут наблюдаться определенные трудности, связанные с формированием моторных навыков для реализации конкретных жестов.

В рамках восьмого занятия будет проведена комплексная работа по развитию творческих навыков у обучающихся посредством лепки из пластилина и рисования. Письменные инструкции будут использоваться как инструмент для структурирования процесса обучения, позволяя систематизировать задачи и обеспечить последовательное овладение навыками. В частности, учащемуся будут предлагаться задания, такие как: «Сделай большой шар», «Слепи змейку, снеговика», «Нарисуй котика», «Нарисуй лето». Эти задания будут направлены на стимулирование креативного мышления и развитие пространственного восприятия. Работа с пластилином будет осуществляться поэтапно, с постепенным усложнением форм и структур. Рисование, в свою очередь, окажется более доступным для обучающихся, однако при выполнении задания на тему «Нарисуй лето» может возникать необходимость в рефлексивной деятельности, что будет включать ответы на ряд концептуальных вопросов. Данный подход будет способствовать не только развитию художественных способностей, но и формированию у учащихся навыков критического анализа и творческого осмысления окружающего мира.

В течение 8 занятий будут затронуты и изучены такие темы, как «Сезоны года», «Простые числа», «Начальные навыки сложения и вычитания», «Геометрические фигуры», «Животные», «Цвета», а также «Части тела человека». Практически все темы будут достаточно известны ребенку, но некоторые, например, «Геометрические фигуры», «Начальные навыки сложения и вычитания» и «Сезоны года», перед выполнением письменных инструкций будут требовать повторения и подкрепления новыми знаниями.

На данный момент программа готовится к апробации, формируется группа испытуемых. В процессе апробации будет проводиться текущая оценка эффективности программы письменных инструкций для обучения младших школьников с РАС и ее совершенствование. По окончанию исследования результаты будут представлены в публикациях и выступлениях.

Список использованной литературы

1. Фонд «Антон тут рядом». – СПб., 2013–2025. – URL: https://antontut.ru/project/statistika-autizma/ (дата обращения: 03.10.2025).

2. Австралийское статистическое бюро. – Сидней, 2022–2025. – URL: https://www.abs.gov.au/articles/autism-australia-2022. (дата обращения: 07.10.2025).

3. Мухарямова, Л. М. Аутизм в России: противоречивое поле диагностики и статистики / Л. М. Мухарямова, Ж. В. Савельева, И. Б. Кузнецова, Л. М. Гарапшина // Журнал исследований социальной политики. – 2021. – Т. 19, № 3. – С. 437–450.

4. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192 с.

5. Богдашина, О. И. Вопросы коммуникации при аутизме и синдроме Аспергера. Говорим ли мы на одном языке / О. И. Богдашина. – М. : Наш Солнечный мир, 2016. – 304 с.

6. Коробьина, Ю. О. Анализ особенностей речевого развития у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / Ю. О. Коробьина, О. А. Иванова // Ученые записки казанского университета. Серия гуманитарные науки – 2022. – Т. 164. – С. 55–67.

7. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов – М. : ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.

8. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2007. – 288 с.

УДК 376.3

Дворник Н.В.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА ОСНОВЕ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Аннотация. Основным направлением деятельности педагогов специального образования является социализация детей с особенностями психофизического развития. Социализация обучающихся с расстройствами аутистического спектра включает в себя формирование у них социально-коммуникативных навыков. В статье представлен опыт работы по формированию навыков отклик на имя и приветствие у учащихся центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации с расстройствами аутистического спектра на основе метода сенсорной интеграции.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, социально-коммуникативные навыки, метод сенсорной интеграции, коррекционно-педагогическая работа.

Dvornik N.V.

DEVELOPING SKILLS TO RESPOND TO A NAME AND GREETING IN PUPILS OF THE CENTER FOR CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL EDUCATION AND REHABILITATION WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS USING THE SENSORY INTEGRATION METHOD

Abstract. The main activity of special education teachers is the socialization of children with special psychophysical development needs. Socialization of pupils with autism spectrum disorders includes developing their social and communication skills. The article presents the experience of developing the skills of responding to a name and greeting in pupils of the center for correctional and developmental education and rehabilitation with autism spectrum disorders based on the sensory integration method.

Keywords: children with autism spectrum disorders, social and communication skills, sensory integration method, correctional and pedagogical work

Одним из важнейших направлений коррекционной педагогики является социализация и интеграция в обществе лиц с особенностями психофизического развития. Ребенок с нарушениями в развитии в этом процессе должен быть не только объектом интеграции, но и обязательно субъектом, активным участником этого процесса [1]. Дети с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) тяжело идут на контакт, отказываются от многих предлагаемых видов деятельности, особенно в присутствии новых людей, практически никак не взаимодействуют между собой и другими незнакомыми детьми, имеют серьезные проблемы в общении. Общение – один из ведущих компонентов социализации и социальной адаптации человека, механизм удовлетворения и регулирования его основных его потребностей. С целью формирования социально-коммуникативных навыков у детей с РАС педагогами центра

коррекционно-развивающего обучения и реабилитации использовался метод сенсорной интеграции, который способствует улучшению обработки сенсорной информации для более эффективного преобразования ощущений. Данный метод позволяет формировать навыки совершения определенных действий в соответствии с полученной и переработанной информацией извне (т.е. воспринимать вещи и перемещать тело в соответствии со своими ощущениями), что является необходимой составляющей процесса включения в социум обучающихся рассматриваемой категории.

Использование метода сенсорной интеграции в процессе формирования социально-коммуникативных навыков у детей с РАС основано на том, что ребенок включается в деятельность путем поощрения на основе восполнения недостающих ощущений. Это осуществляется путем опоры на следующие принципы: дополнительное поощрение, учет индивидуальных интересов и предпочтений детей, опора на максимальное количество сенсорных систем в процессе формирования моторных ответов, использование двигательной основы возникающих ощущений, опора на предметно-практическую деятельность [2].

Проведенное диагностическое обследование особенностей восприятия сенсорной информации у обучающихся с РАС позволило педагогам выявить гипочувствительность к сенсорным раздражителям и выбрать на основе каких ощущений будет проводиться коррекционно-педагогическая работа по формированию социально-коммуникативных навыков.

Для отслеживания динамики велся дневник наблюдений, в котором отмечалась: дата проведения, инструментарий, полученный результат, выводы. Ведение дневника давало возможность отслеживать и анализировать, как формировался навык и какие трудности возникали. Благодаря сделанным выводам педагоги имели возможность скорректировать процесс формирования навыка.

Формирование навыка отклика на имя осуществлялось с учащимся на основе гипочувствительности к вкусовым ощущениям. Для формирования навыка для педагогов была разработана карта проведения комплекса упражнений:

- место проведения: игровая;
- поощрение: кусочки банана, мандарина;
- длительность: 10–15 минут.

Ниже представлено описание проведения комплекса упражнений по формированию навыка отклика на имя.

1.Подождите, пока ребенок отвернется, и произнесите его имя. Подождите отклика несколько секунд (до 20), прежде чем переходить к следующей реплике, иногда ребенок реагирует не сразу, а с задержкой.

Если он посмотрел на вас, то поощрите его запланированной наградой. Каждый раз, когда награждаете его, хвалите: «Ты услышал свое имя, молодец!»

Если он не посмотрел на вас: произнесите его имя громче, сопровождая его каким-то дополнительным шумом, например, шуршанием бумаги или стуком по столу; физически помогите ему посмотреть на вас, либо как-то отреагировать и немедленно поощрите.

2. Ребенку предоставляется свобода действий в течение 5 минут.

3. Повторение п. 1.

Продолжайте такие занятия до тех пор, пока ребенок не будет смотреть на вас в ответ на свое имя примерно в 80 % случаев в изолированной среде (с минимальным количеством отвлекающих факторов).

Далее ребенка учили реагировать на имя в ситуации класса. Вкусовые поощрения использовали все реже. Работа над этим навыком продолжалась в разных местах и с разными людьми, которые звали ребенка по имени до тех пор, пока ребенок не стал откликаться на имя в большинстве случаев.

Работа по формированию навыка отклика на имя осуществлялась командой педагогов центра, законными представителями ребенка с учетом представленных рекомендаций.

1. Когда вы зовете ребенка по имени – зовите только в том случае, чтобы его поощрить и похвалить.

2. Зовите 1 раз, если не отреагировал, на второй раз физически помогите ему посмотреть на вас, либо как-то отреагировать и немедленно поощрите.

3. Не звать по имени, если вы хотите поругать, отчитать, или указать на его ошибки.

4. Когда вы даете инструкцию, старайтесь имя не произносить.

5. Важно регулярно обращаться к ребенку по имени в различных ситуациях и контекстах. Это поможет ему ассоциировать звук своего имени с обращением к нему.

6. При обращении к ребенку по имени используйте дружелюбный и ласковый тон. Это поможет создать позитивную ассоциацию с именем и сделает отклик более вероятным.

7. Начинайте с простых ситуаций, когда ребенок находится в спокойном и расслабленном состоянии. Постепенно усложняйте условия, например, обращаясь к ребенку в более шумной обстановке или когда он занят чем-то другим.

В результате проведения упражнений с использованием метода сенсорной интеграции, у учащегося с РАС был сформирован навык отклика на имя.

Формирование навыка приветствия реализовывалось последовательно:

1) осуществление действия с реальным предметом;

2) соотнесение двух одинаковых реальных предметов;

3) соотнесение реального предмета с его изображением;

4) соотнесение двух одинаковых изображений;

5) использование формируемых навыков в реальных жизненных ситуациях.

С одним из учащихся формирование навыка приветствия осуществлялось на основе гипочувствительности к тактильным ощущениям. Для формирования навыка для педагогов была разработана карта проведения упражнения:

– место проведения: игровая;

– оборудование: тактильные коврики – 5 шт., фигурки людей и животных – 5 шт. размещается в две параллельные линии в направлении: от двери к окну; в доступной для ребенка зоне размещается коробка;

– поощрение: кусочки печенья;

– длительность: 10–15 минут.

Ниже представлено описание проведения комплекса упражнений по формированию навыка приветствия.

1. Ребенок делает шаг по тактильной линии, педагог называет объект. После этого ребенок здоровается с ним, наклоняется и поднимает объект. Затем бросает его в коробку, делает шаг вперед к следующему объекту и все действия повторяются. Указания педагога: «Иди», «Кукла», «Здоровайся», «Возьми», «Клади в коробку», «Иди».

Если ребенок не выполнил указание: повторите указание громче, сопровождая его жестом; физически помогите ему выполнить действие, либо как-то отреагировать и немедленно поощрите.

2. Игры с сыпучими материалами в течение 5 минут.

3. Повторение п.1.

С несколькими учащимися формирование навыка приветствия осуществлялось на основе гипочувствительности к зрительным ощущениям. Для формирования данного навыка для педагогов была разработана карта проведения упражнения:

– место проведения: игровая;

– оборудование: фонарик, затемненная комната, коробка, фигурки людей и животных – 5 шт.;

– поощрение: конфеты драже;

– длительность: 10-15 минут.

Ниже представлено описание проведения комплекса упражнений по формированию навыка приветствия.

1. Педагог показывает ребенку фигурки, размещает их на полке/в определенном месте комнаты и выключает свет. Ребенок включает фонарик, и с его помощью старается найти данный объект. Ребенок «здоровается» с фигуркой, после чего может взять ее и положить в коробку. Получает подкрепление.

Используются следующие указания педагога: «Свети», «Ищи», «Здоровайся» («Здравствуй, кукла»), «Возьми», «Клади в коробку», «Свети».

Если ребенок не выполнил указание: повторите указание громче, сопровождая его жестом; физически помогите ему выполнить действие, либо как-то отреагировать и немедленно поощрите.

2. Игры с мишкой в течение 5 минут.

3. Повторение п. 1.

Когда ребенок выполнял упражнение правильно и самостоятельно, педагоги переходили к следующей ступени его реализации: предмет – предмет, предмет – картинка, картинка – картинка.

С целью подкрепления самостоятельного использования навыка приветствия в реальных жизненных ситуациях были разработаны рекомендации для работников центра. Основной задачей всех взрослых являлось здороваться со всеми детьми, замечать и реагировать на приветствие учащихся с РАС. Для учащихся с РАС возле входной двери на уровне глаз была размещена табличка с изображением жеста «приветствие», как напоминание о необходимости поздороваться. По результатам диагностического обследования было определено, что в ходе проведенной работы навык приветствия был сформирован у большинства учащихся с РАС.

Таким образом, формирование социально-коммуникативных навыков отклика на имя и приветствия у учащихся с РАС на основе метода сенсорной интеграции является эффективным и результативным.

Список использованной литературы

1. Основы жизнедеятельности: учебн. программа для I–IV классов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. – Минск : Национальный институт образования, 2016. – 24 с.

2. Крюковская, Н. В. Формирование социально-коммуникативных навыков у воспитанников с аутистическими нарушениями на основе сенсорной интеграции в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Н. В. Крюковская, Е. А. Обуховская. – Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2021. – 79 с.

УДК 378.4

Дятчик С.Н.

СЕТЕВОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена актуальность использования цифровых инструментов в образовательном процессе, описаны теоретические и практические аспекты использования данных инструментов с целью повышения эффективности работы с детьми с особенностями психофизического развития. В качестве практического примера рассмотрен метод проектов. Раскрыты преимущества сетевого проектирования.

Ключевые слова: интерактивные технологии, цифровые инструменты, инклюзия, дети с особенностями психофизического развития, сетевое проектирование.

Dyatchik S.N.

NETWORK DESIGN AS A METHOD OF WORKING WITH CHILDREN WITH PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT DIFFICULTIES

Abstract. In this article, the author discusses the relevance of using digital tools in the educational process, as well as some theoretical and practical aspects of using these tools to improve the effectiveness of working with children with special needs. As a practical example, the author examines the project method. The advantages of network design are also discussed.

Keywords: interactive technologies, digital tools, inclusion, children with special needs, network design.

В современном мире использование интерактивных технологий, методов и форм работы в образовательном процессе является не столько новшеством, сколько необходимостью. Это обуславливают уровень развития цифровых технологий, стремительное развитие технологий искусственного интеллекта, повсеместное повышение цифровой культуры населения и многие другие факторы, связанные с развитием информационно-коммуникационной инфраструктуры [1, с. 43]. Кроме этого, все больше внимания уделяется вопросам инклюзии в образовании. Ухудшение экологической обстановки, высокий уровень заболеваемости, ряд нерешенных социально-экономических, психолого-педагогических и медицинских проблем привели к увеличению числа детей с особенностями психофизического развития.

Дети с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) (термин, официально признанный в Республике Беларусь) – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обусловливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь [2, с. 17]. Такие дети требуют создания специальных условий обучения и воспитания, которые будут соответствовать имеющимся особенностям. В общеобразовательной среде учет данных особенностей зачастую происходит благодаря использованию электронных средств обучения, сетевых проектов и веб-квестов, интерактивных технологий, технологий виртуальной и дополненной реальности и др.

Более подробно остановимся на сетевом проектировании как эффективном методе работы с детьми с особенностями психофизического развития.

Проектная деятельность относится к разряду инновационной, так как предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать. В современных условиях возрастает значимость проектных компетенций, позволяющих, в том числе, создать сетевой проект и реализовать его. На необходимость организации исследовательской и проектной деятельности обращается внимание и в документах воспитательной направленности. В рамках международного дистанционного образовательного марафона «Купаловские проекты – 2025» с целью формирования инклюзивной культуры учащихся, вовлечения их в волонтерское движение,

пропаганды духовных и патриотических ценностей, был создан сетевой проект «Невидимая нить». Очень острая и актуальная тема интеграции молодых людей с ОПФР в обществе и в социальных группах делает проект большим подспорьем для воспитательной работы в учреждениях образования, в которых реализуется интегрированное обучение и воспитание.

«Невидимая нить» представляет собой сайт с интерактивными заданиями, объединенными общей тематикой. Проектные задания прдполагают совместное выполнение старшеклассниками с нормативичным развитием и ОПФР. Выполнение данных заданий повышает самооценку каждого учащегося, способствует развитию положительных эмоций; формирует положительную Я-концепцию, активизирует творческую инициативу учащихся в учебно-воспитательном процессе, дает возможность помочь молодым людям стать добрее, осознать свою ответственность, увидеть возможность применения своих навыков на благо обществу, развить толерантное отношение к окружающим.

Данный проект обеспечивает расширение содержания коррекционно-педагогической помощи, ориентированной на широкий диапазон проблем личностного круга в стандартных условиях современного социума для учащихся классов интегрированног обучения и воспитания.

Реализация проекта нацелена на формирование у учащихся личностных, метапредметных и предметных компетенций.

К личностным относятся: формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности; формирование готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию; развитие опыта участия в социально значимом труде.

К метапредметным относятся: умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения задач; умение организовывать сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе.

К предметным относится формирование первоначальных представлений о государственной системе инклюзивного образования.

В ходе взаимодействия учащихся в рамках проектной деятельности были найдены ответы на следующие проблемные вопросы:

1. Что представляет собой БМОО (Белорусское молодежное общественное объединение) «Разные = равные»?

1.1. В выполнении каких задач БМОО «Разные = равные» могут содействовать старшеклассники?

1.2. Какие альтернативные варианты названия БМОО «Разные = равные» вы можете предложить?

2. Какими могут быть пути процесса социализации, самореализации личности у детей с ОПФР?

2.1. Какие направления волонтерской деятельности будут интересны детям с ОПФР?

2.2. Какие формы проведения развивающих мероприятий положительным образом скажутся на процессе социализации детей с ОПФР?

3. Как старшеклассники могут помочь укрепить здоровье детям с ОПФР?

3.1. Какие можно выделить направления по укреплению здоровья детей с ОПФР?

3.2. Может ли быть эффективна помощь старшеклассников в работе по укреплению здоровья детей с ОПФР?

4. Что может вызвать радость у детей с ОПФР?

4.1. Можно ли порадовать человека, не прилагая усилий?

4.2. Могут ли нормотипичные дети и дети с инклюзией обрадоваться одному и тому же?

5. Как помочь детям с ОПФР влиться в социум?

5.1. Какие формы работы наиболее эффективны при обучении правилам поведения у учащихся класса интегрированного обучения и воспитания?

5.2. Какой раздел этикета является самым трудным для усвоения учащимися с ОПФР?

Продуктами проектной деятельности команд-участниц стали: визитка команды, совместная презентация «Разные=равные», интеллект-карта модулей волонтерской деятельности, интерактивная викторина по ЗОЖ (здоровому образу жизни) «Витаминный витамин», поздравительная открытка, выполненная в графическом редакторе Canva, интерактивная памятка по правилам поведения в общественных местах, интерактивный плакат «Правила поведения», информационный фотоколлаж. Дополнительно: видеоролик «Разные=равные», интерактивная презентация «Увлекательно о ЗОЖ», интерактивная памятка «Правила поведения в общественном транспорте». Кроме этого, продуктом данного сетевого проекта являются полученные учащимися умения по работе с сервисами Веб 2.0, обеспечивающими социальное взаимодействие.

Благодаря использованию парных и групповых форм работы у учащихся развиваются коммуникативные навыки, формируется опыт сотрудничества: они учатся слышать и слушать, понимать друг друга, составлять план работы и совместно ее выполнять, распределять роли и договариваться, контролировать действия каждого, вести диалог, понятно выражать свои мысли, поддерживать друг друга. Создание на учебном занятии условий для коммуникации и сотрудничества формирует уважительное отношение и толерантность к одноклассникам, учителям. Опираясь на опыт работы учителем начальных классов, можно с уверенностью сказать, что разного рода цифровые инструменты, в частности сетевые проекты, помогают значительно повысить результативность работы с детьми с психофизическими особенностями. Данные инструменты являются эффективными формами, методами и средствами работы, помогающими достигнуть как обучающих, так и воспитательных целей; научить учащихся безопасной и плодотворной работе в сети Интернет; развить навыки групповой работы, сотрудничества в парах.

Участие в проекте способствует интеграции учащихся с особенностями психофизического развития в жизнедеятельность общества, вовлечению учащихся в волонтерское движение с целью пропаганды духовных и патриотических ценностей, повышению интереса обучающихся к учебной деятельности, формированию культуры поведения учащихся с инклюзией. Они получают требуемую поддержку для облегчения и повышения эффективности обучения.

Список использованной литературы

1. Юрчик, С. В. Использование разнообразных методов обучения как условие повышения мотивации учащихся / С. В. Юрчик. – Волковыск : Волковысский колледж УО «ГрГУ имени Янки Купалы», 2023. – 142 с.

2. Бобла, И. М. История становления и развития специального образования детей с особенностями психофизического развития в Беларуси / И. М. Бобла, И. Ю. Макавчик. – Минск : БГПУ, 2010. – 180 с.

УДК 378

Егорова З.Р.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ПРАКТИКИ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу деятельностного подхода как ключевой методологической основы современного высшего педагогического образования. Рассматриваются его системные, компетентностные, личностные и регулятивные аспекты реализации. Особое внимание уделяется переходу от пассивного усвоения знаний к активной практико-ориентированной деятельности студентов. Исследуется интеграция цифровых инструментов и персонализации для создания гибких образовательных траекторий. В итоге делается вывод, что данный подход обеспечивает формирование профессиональных компетенций и личностных качеств будущих педагогов, готовых к самостоятельной работе и непрерывному саморазвитию.

Ключевые слова: деятельностный подход, высшее педагогическое образование, практико-ориентированность, цифровизация образования.

Egorova Z.R.

ACTIVITY-BASED APPROACH IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION: MODERN CONCEPTS AND IMPLEMENTATION PRACTICES

Abstract. The article analyzes the activity-based approach as a key methodological foundation of modern higher pedagogical education. It examines its systemic, competency-based, personal, and regulatory aspects of implementation. Particular attention is paid to the transition from the passive acquisition of knowledge to active practice-oriented student activities. The integration of digital tools and personalization for creating flexible educational trajectories is explored. In conclusion, it is argued that this approach ensures the formation of professional competencies and personal qualities of future teachers, preparing them for independent work and continuous self-development.

Keywords: activity-based approach, higher pedagogical education, practice-oriented approach, digitalization of education.

Современная система высшего педагогического образования находится в процессе активной трансформации, обусловленной необходимостью подготовки конкурентоспособных специалистов, способных эффективно действовать в динамично меняющихся социально-экономических условиях. В этом контексте деятельностный подход утверждается в качестве ключевой методологической основы, обеспечивающей переход от традиционной знаниевой парадигмы к практике ориентированной модели, где будущий педагог выступает активным субъектом профессионального становления. Данная статья представляет комплексный анализ реализации деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании, рассматривая его системные, компетентностные, личностные и регулятивные аспекты, а также исследуя инновационные формы его воплощения через цифровизацию и персонализацию образовательного процесса.

Деятельностный подход в высшем педагогическом образовании – это методология, в которой освоение профессии происходит через практическую деятельность и решение реальных профессиональных задач, а не просто через усвоение теоретических знаний [1].

А.И. Воронин, Ю.И. Ришко, Р.А. Саберов, И.Ф. Фильченкова [2] показывают, что системно-деятельностный подход выступает ключевой методологической основой для проектирования новой модели высшего образования. Его применение позволяет перейти от традиционного трансляционного формата к модели, где студент является активным субъектом образовательного процесса. Внедрение многотрековой системы, основанной на выборе индивидуальной траектории и проектной деятельности, наглядно демонстрирует практическую реализацию данного подхода. Акцент смещается с пассивного усвоения знаний на формирование способности к самостоятельной профессиональной деятельности и решению

практических задач. Это обеспечивает тесную интеграцию образовательного процесса с реальными запросами экономики и производства [2].

Согласно исследованию А.В. Прохоренко, компетентностно-деятельностный подход рассматривается как ключевой инструмент реформирования высшего образования, позволяющий преодолеть его традиционную когнитивную ориентацию. Автор подчеркивает, что данный подход предполагает переход от оценки усвоенных знаний к формированию способности применять их в профессиональной деятельности. В работе отмечается, что деятельностная составляющая подхода выражается в проектировании образовательных результатов через конкретные умения и владения. Автор обосновывает, что интеграция компетентностной и деятельностной парадигм способствует подготовке специалистов, готовых к эффективной практической деятельности в динамично меняющихся условиях [3].

Согласно позиции Е.М. Ефимовой, личностно-деятельностный подход рассматривается как ключевая методологическая основа для формирования социальной устойчивости личности в высшем образовании. Данный подход акцентирует роль активной предметно-практической деятельности как основного механизма развития личностного потенциала. В рамках этого подхода социальная устойчивость трактуется не как пассивное качество, а как динамическая характеристика субъекта, проявляющаяся в способности самостоятельно организовывать деятельность и противостоять внешним воздействиям. Автор обосновывает, что именно через организацию социально значимой деятельности происходит становление будущего специалиста как активного субъекта профессиональной и общественной жизни [4].

Е.А. Алисов, исследование которого посвящено научному анализу реализации деятельностного подхода в системах высшего педагогического образования в международном контексте, показывает, что ключевые принципы деятельностного подхода, такие как ориентация на непрерывное саморазвитие, формирование практических компетенций и персонализация обучения, реализуются в подготовке педагогов за рубежом. Несмотря на редкое прямое использование термина «деятельностный подход», его идеи присутствуют в доминирующих педагогических концепциях за рубежом, таких как конструктивизм и субъектно-ориентированное обучение. Современное зарубежное высшее педагогическое образование сохраняет деятельностную основу, обогащая ее инновациями, отвечающими глобальным трендам, таким как цифровизация и развитие гибких навыков [1].

Ключевые принципы деятельностного подхода в современном зарубежном педагогическом образовании включают:

– практико-ориентированность: акцент на формировании умений через моделирование профессиональных ситуаций, педагогическую практику с «погружением» и использование тренажеров;

– непрерывное саморазвитие (lifelong learning): установка на постоянное профессиональное совершенствование и адаптацию;

– персонализация: создание индивидуальной образовательной траектории и среды, часто с использованием цифровых инструментов (модель TPACK);

– совместная деятельность: организация обучения через сотрудничество, сетевые проекты и развитие сообществ.

На практике это реализуется через работу в группах над решением проблем, акцент на развитии «гибких навыков» (soft skills), поэтапное приближение учебной практики к реальным условиям работы. Таким образом, подход готовит педагогов-практиков, способных самостоятельно и эффективно действовать в профессиональной среде.

В статье С.Е. Мансуровой и Т.А. Силантьевой обосновывается применение цифровых тренажеров как инструмента, реализующего принципы личностно-деятельностного подхода в системе дополнительного профессионального образования педагогов. Авторы подчеркивают, что данный подход трансформирует обучение из пассивного усвоения информации в активную деятельность, где педагог становится субъектом, решающим практико-ориентированные задачи. Цифровые тренажеры, такие как «Учусь быть классным», моделируя реальные профессиональные ситуации, позволяют отрабатывать конкретные умения, например, по поддержке обучающихся, обеспечивая при этом безопасную среду для экспериментирования и рефлексии. Авторы подчеркивают, что внедрение подобных инструментов позволяет персонализировать обучение, сформировать познавательную мотивацию и эффективно развивать профессиональные компетенции [5].

Исследование А.А. Исаева обосновывается ключевая роль деятельностного подхода в современном высшем образовании, особенно в контексте практико-ориентированной подготовки. Автор подчеркивает, что данный подход позволяет преодолеть разрыв между теоретическими знаниями и их применением, поскольку знания усваиваются и сохраняются только через включение обучающегося в активные действия. В качестве примера рассматривается методика проведения семинаров по профессиональной этике, где обучающиеся анализируют сложные ситуации морального выбора, что развивает их самостоятельность и ответственное принятие решений. При этом трансформируется роль преподавателя: из транслятора информации он превращается в организатора деятельности, который создает условия для приобретения личностно значимого опыта. Делается вывод, что деятельностный подход является необходимым условием для формирования не только профессиональных компетенций, но и гражданских качеств будущего специалиста [6].

М.И. Рагулина, С.Р. Удалов и Г.А. Федорова представляют концепцию подготовки педагогов к использованию цифровых инструментов, основанную на интеграции деятельностного и регулятивного подходов. Авторы рассматривают процесс формирования профессиональной компетенции как поэтапное движение будущего педагога по индивидуальной образовательной траектории, где знания усваиваются не пассивно, а через включение в активную деятельность. Предложенная ими трехэтапная модель связывает освоение познавательной, моделирующей и проектной деятельности с выходом на операционный, тактический и стратегический уровни регуляции. Ключевыми механизмами этого процесса выступают смыслообразование, активность и рефлексия, которые обеспечивают осознанное применение цифровых средств в педагогической практике. Таким образом, регулятивно-деятельностный подход позволяет целенаправленно формировать у будущих учителей способность не только использовать цифровые инструменты, но и самостоятельно проектировать и регулировать свою профессиональную деятельность [7].

В статье А.Н. Рыжова представлена модель диверсификации содержания подготовки педагогов, центральным элементом которой выступает деятельностный подход, рассматриваемый как смыслообразующее начало всего образовательного процесса. Автор обосновывает, что формирование профессиональных компетенций будущего учителя эффективно только через его включение в активную деятельность, что позволяет преодолеть разрыв между теоретическими знаниями и практическим применением. Модель включает несколько взаимосвязанных компонентов, где особое внимание уделяется развитию готовности к решению нестандартных задач, сотрудничеству и непрерывному саморазвитию. Подчеркивается, что цифровая трансформация не противоречит идеям подхода, а открывает

новые возможности для его реализации через сетевое взаимодействие и цифровые инструменты. Таким образом, предлагаемая модель нацелена на подготовку педагога, способного самостоятельно проектировать и регулировать свою профессиональную деятельность в быстро меняющихся условиях [8].

П.В. Станкевич, В.Ю. Абрамова, А.Б. Шангин в своем исследовании раскрывают потенциал деятельностного подхода как ключевого методологического основания для подготовки будущих педагогов к здоровьесберегающей деятельности. Авторы подчеркивают, что формирование соответствующих компетенций достигается через активное вовлечение студентов в разнообразные виды профессионально-ориентированной работы. Практическая составляющая, включая анализ образовательной среды и проектирование уроков с позиций здоровьесбережения, служит основой для перехода от теоретического знания к реальным умениям. Реализация данного подхода обеспечивает не только усвоение информации, но и развитие готовности педагога к практическому решению задач по сохранению здоровья учащихся в образовательной организации [9].

На основании анализа представленных исследований можно сформулировать следующие выводы:

– деятельностный подход утвердился в качестве ключевой методологической основы современного высшего педагогического образования. Он обеспечивает переход от пассивного усвоения знаний к активной практико-ориентированной деятельности, где студент становится субъектом своего профессионального становления;

– реализация подхода проявляется в различных формах: системно-деятельностный (проектирование образовательных моделей), компетентностно-деятельностный (формирование способности применять знания), личностно-деятельностный (развитие социальной устойчивости) и регулятивно-деятельностный (формирование умения проектировать деятельность);

– ключевым механизмом подхода является включение студентов в профессионально-значимые виды деятельности, такие как анализ образовательной среды, проектирование уроков, решение педагогических задач, использование цифровых тренажеров и моделирование профессиональных ситуаций;

– современное развитие подхода интегрирует цифровые инструменты и персонализацию, что позволяет создавать гибкие образовательные траектории, развивать навыки саморегуляции и готовить педагогов к работе в быстро меняющихся условиях.

Таким образом, деятельностный подход обеспечивает не только формирование профессиональных компетенций, но и развитие личностных качеств будущих педагогов, их способности к самостоятельной практической деятельности и непрерывному профессиональному самосовершенствованию.

Список использованной литературы

1. Алисов, Е. А. Международная практика применения деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании / Е. А. Алисов // Гаудеамус. – 2022. – № 4 (21). – С. 9–17.

2. Воронин, А.И. Новая модель уровней высшего образования: принципы проектирования / А. И. Воронин, Ю. И. Ришко, Р. А. Саберов, И. Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. – 2025. – № 1 (50). – С. 3–10.

3. Прохоренко, А. В. Компетентностно-деятельностный подход в условиях реформирования высшего образования / А. В. Прохоренко // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. – 2016. – № 5. – С. 179–184.

4. Ефимова, Е. М. Личностно-деятельностный подход как методологическая основа процесса формирования социальной устойчивости личности в условиях высшего профессионального образования / Е. М. Ефимова // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. – 2018. – № 3 (17). – С. 17–19.

5. Мансурова, С. Е. Цифровой тренажер как инструмент профессионального развития педагога / С. Е. Мансурова, Т. А. Силантьева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2024. – № 212. – С. 115–125.

6. Исаев, А. А. Роль деятельностного подхода в современном образовательном процессе / А. А. Исаев // Вестник УЮИ. – 2021. – № 1 (91). – С. 201–206.

7. Рагулина, М. И. Организация подготовки педагогов к использованию цифровых инструментов на основе регулятивно-деятельностного подхода / М. И. Рагулина, С. Р. Удалов, Г. А. Федорова // Вестник СИБИТа. – 2025. – № 1. – С. 34–38.

8. Рыжов, А. Н. Модель диверсификации содержания процесса подготовки студентов на основе деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании в условиях цифровой трансформации общества / А. Н. Рыжов // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – № 1–2. – С. 26–39.

9. Станкевич, П. В. Системно-деятельностный подход как методологическое основание подготовки бакалавров педагогического образования к здоровьесберегающей деятельности / П. В. Станкевич, В. Ю. Абрамова, А. Б. Шангин // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2 (111). – С. 13–17.

УДК 371.31

Жирнова У.Б.

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РЕСУРС ПОДДЕРЖКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье анализируется сущность инклюзивного образования. Представлен анализ литературы по вопросам использования цифровых технологий в образовательном процессе в условиях инклюзивного образования. Рассмотрены исследования о влиянии цифровых технологий на подростков.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровые компетенции, инклюзивное образование, подростки.

Zhirnova U.B.

DIGITAL TECHNOLOGIES AS A RESOURCE FOR SUPPORTING INCLUSIVE EDUCATION OF ADOLESCENTS

Abstract. This article analyzes the essence of inclusive education. It presents an analysis of the literature on the use of digital technologies in the educational process within an inclusive education context. Research on the impact of digital technologies on adolescents is also reviewed.

Keywords: digital technologies, digital competencies, inclusive education, adolescents.

В современном мире цифровизация охватывает большинство сфер жизни, оказывая особенно значимое влияние на подростковый возраст, в котором происходят глубокие трансформации социально-психологических характеристик личности. Социализация подростков рассматривается как двунаправленный процесс, включающий усвоение социального опыта общества и активное воспроизводство социальных связей и ролей. С развитием цифровых технологий данный процесс приобретает новые формы, поскольку средой жизни современного ребенка становится интеграция виртуального и реального пространств, что делает цифровую среду важным источником социализационных влияний. Такая трансформация требует осознания новых механизмов социализации и адаптации педагогических подходов для эффективной поддержки подростков в условиях цифровой эпохи [1].

Цифровизация инклюзивного образовательного пространства является ключевым направлением модернизации, обеспечивающим равный доступ к качественному образованию для обучающихся с особыми потребностями. Е.А. Шумилова выделяет основные проблемы и перспективы этой трансформации, подчеркивая необходимость комплексного подхода, включающего техническое оснащение, повышение квалификации педагогов, методическую поддержку и адаптацию учебных программ. Цифровые технологии способствуют созданию персонализированных образовательных траекторий, поддерживая непрерывность обучения и предотвращая социальную изоляцию. Для этого важна слаженная работа администрации, педагогов, родителей и разработчиков технологий, что обеспечивает гибкую и доступную образовательную среду [2].

А.И. Ахметзянова и А.Т. Хамитова рассматривают инклюзивное образовательное пространство как активную форму взаимодействия всех участников, способствующую развитию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Авторы акцентируют внимание на роли квалифицированных педагогов, необходимости постоянного повышения их компетенций, создании адаптированных условий и тесном сотрудничестве с дефектологами и семьями. Также выделяется значимость адаптации предметно-пространственной среды и педагогических установок. Отмечаются преимущества безбарьерной среды и расширения социальных связей наряду с проблемами ограниченной коррекционной работы и многозадачности педагогов. Таким образом, успешная инклюзия требует системного подхода, охватывающего технические и социально-психологические аспекты [3]. Так же А.И. Ахметзянова и Е.А. Кириллова выявили основные трудности педагогов в работе с детьми с ОВЗ: низкую мотивацию, отсутствие навыков адаптации учебных программ и незнание взаимодействия с семьями. Педагоги испытывают сложности с психолого-педагогическим изучением и консультированием, а также профессиональным самоанализом. Отмечается дисбаланс: учителя общего образования нуждаются в знаниях и поддержке, дефектологи – в опыте и применении современных методик. Для повышения качества инклюзивного образования необходима модернизация программ подготовки и повышения квалификации [4].

А.Ю. Шеманов анализирует роль цифровых технологий в развитии инклюзивного образования через призму индивидуальной и социальной моделей инклюзии. Автор выделяет три основных направления использования технологий: тренировка и повторение, помощь в обучении, создание новых возможностей, акцентируя их важность в преодолении социальных и культурных барьеров. Переход от медицинской модели к социальной, в которой ИКТ способствуют расширению участия людей с инвалидностью, подчеркивает значение цифровых технологий для инклюзии. При этом отмечается недостаточная разработанность концепции э-инклюзии и необходимость педагогических исследований с акцентом на взаимодействие учителей, обучающихся и технологий. А.Ю. Шеманов выделяет перспективы интеграции инновационных технологий в педагогическую практику для повышения эффективности инклюзивного образования [5].

А.Ю. Шеманов и др. исследуют риски и перспективы цифровизации инклюзивного образования с акцентом на информационное обеспечение обучающихся с ОВЗ. Менее половины школ оснащены адаптивными техническими средствами, такими как таблички Брайля и звуковые маяки. Несмотря на общую удовлетворенность родителей, необходим глубокий анализ факторов. Эффективное развитие цифровой среды требует комплексного подхода, включающего техническую модернизацию, повышение квалификации педагогов и улучшение взаимодействия с семьями [6].

Влияние цифровых технологий на подростков изучается с разных сторон. М.В. Токарева отмечает как положительные, так и отрицательные эффекты внедрения цифровой среды, включая интернет-зависимость, нарушение сна, снижение мотивации и изменения в общении [7]. Она подчеркивает важность комплексной профилактики с участием школ, семей и специалистов, а также развития цифровой грамотности и ответственности в использовании технологий. В дополнение, исследование Д.С. Корниенко и др. показывает, что подростков привлекает в основном развлекательный контент, который при чрезмерном потреблении вызывает тревожность, бессонницу и социальную изоляцию, тогда как образовательные материалы остаются менее востребованными. Родительская поддержка на основе доверия снижает негативные эффекты, в отличие от жесткого контроля, который лишь добавляет стресс. Кроме того, крепкие межличностные связи помогают уменьшить компенсаторное использование цифровых ресурсов для борьбы с одиночеством. Таким образом, оба исследования подчеркивают необходимость комплексного подхода, учитывающего как психологические, так и социальные факторы цифрового мира подростков [8].

С.Н. Костина анализирует взгляды старших подростков на цифровые технологии в образовании, отмечая преимущества – доступ к материалам, рост мотивации и эффективности, а также отвлекающие факторы и риск зависимости [9]. Восприятие технологий зависит от социальных и демографических особенностей, что важно учитывать при внедрении новых цифровых решений. В свою очередь, Е.Н. Волкова выделяет основные феномены цифровой социализации – игры, кибербуллинг, хакерство, виртуальную дружбу, фаббинг и цифровое самоповреждение, которые меняют жизненное пространство подростков и влияют на формирование личности [10]. Родительский контроль и стили воспитания, а также межличностные связи со сверстниками, имеют решающее значение, смягчая или усугубляя последствия цифровой активности. Наконец, А.В. Гузова и др. рассматривают потенциал цифровой среды для обучения детей с особыми потребностями, подчеркивая необходимость преодоления технических, педагогических и социальных барьеров. Они предлагают развивать цифровые компетенции педагогов, адаптировать контент и формировать инклюзивную культуру для качественного образования, доступного всем учащимся [11].

В статье Г.Н. Иксановой анализируются проблемы виртуального общения подростков, которое все чаще заменяет реальное. Виртуальное общение частично компенсирует нехватку живого взаимодействия, но порождает новые трудности – снижение навыков живого общения и эмоциональной близости. Эти коммуникативные барьеры усилены семейными отношениями и индивидуальными особенностями подростков, что выявляет направления для поддержки [12]. Связь с эмоциями и чувствами становится особенно важной, поскольку, как показывает исследование Е.Е. Русляковой, цифровая активность влияет на развитие эмпатии. Уровень эмпатии у подростков варьируется: у одних он высок, способствуя адаптации, у других – снижен, что осложняет межличностное взаимодействие. Поэтому поддержка эмоционального развития с учетом виртуальной среды становится ключевым фактором для успешной социализации в цифровую эпоху [13].

В условиях стремительной цифровизации современного общества подростковый возраст становится критическим периодом глубоких трансформаций социально-психологических характеристик личности. Процесс социализации подростков трансформируется под воздействием интеграции цифровой и виртуальной среды с реальным миром, формируя новые механизмы овладения социальным опытом, выстраивания социальных ролей и межличностных связей. Цифровизация инклюзивного образовательного пространства требует системного

подхода, включающего техническое оснащение, повышение квалификации педагогов и создание адаптивного учебного контента, что способствует формированию персонализированных образовательных траекторий и поддержке социальной интеграции всех обучающихся. Важным аспектом является влияние цифровых технологий на здоровье и психоэмоциональное состояние подростков, что требует комплексных мер профилактики и развития цифровой грамотности. При этом подростки воспринимают цифровые технологии неоднозначно, отмечая одновременно как их образовательный потенциал, так и риски цифровой зависимости и отвлекающих факторов. Родительская поддержка и межличностные связи играют ключевую роль в формировании позитивной цифровой социализации и снижении негативных последствий цифровой активности.

Таким образом, цифровая эпоха открывает новые возможности и вызовы для социализации и образования подростков, требующие согласованных усилий всех участников образовательного процесса для формирования гибкой, доступной и инклюзивной цифровой образовательной среды.

Список использованной литературы

1. Солдатова, Г. У. Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Социальная психология и общество. – 2023. – № 14 (3). – С. 11–30.
2. Шумилова, Е. А. Цифровизация инклюзивного образовательного пространства: вопросы и перспективы / Е. А. Шумилова // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2021. – № 1 (13). – С. 22–26.
3. Ахметзянова, А. И. Инклюзивное образовательное пространство: трудности и перспективы / А. И. Ахметзянова, А. Т. Хамитова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : сб. науч. тр. по материалам IX Междунар. науч.-практ. конф., Саранск, 20 март. 2025 г. / Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева ; редкол.: Е. В. Барцаева, Е. В. Золоткова, М. И. Каргин [и др.]. – Саранск, 2025. – С. 464–468.
4. Ахметзянова, А. И. Особенности готовности педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве /А. И. Ахметзянова, Е. А. Кириллова // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. X Респ. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. / ГрГУ им. Янки Купалы ; редкол.: Н. В. Крюковская (гл. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2023. – С.25–27.
5. Шеманов, А. Ю. Цифровые технологии в контексте инклюзии / А. Ю. Шеманов // Современная зарубежная психология. – 2016. – Том 5, № 3. – С. 66–74.
6. Шеманов, А. Ю. Особенности информационного обеспечения инклюзивности образовательной среды школ в России / А. Ю. Шеманов, Е. В. Самсонова, С. В. Алехина, Ю. А. Быстрова // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024) : сб. ст. V междунар. науч.-практ. конф., г. Москва, 14–15 ноября 2024 г. / ФГБОУ ВО МГППУ ; под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. – М., 2024. – С. 330–339.
7. Токарева, М. В. Здоровье и поведение современных подростков в условиях интерференции цифровой и доцифровой сред / М. В. Токарева // АНИ: педагогика и психология. – 2024. – № 3 (48). – С. 160–164.
8. Корниенко, Д. С. Цифровые предпочтения старших подростков: проблемы онлайн-активности и роль социальной поддержки // Д. С. Корниенко, Н. А. Руднова, Я. К. Смирнова [и др.] // Социальная психология и общество. – 2025. – № 16 (2). – С. 78–95.
9. Костина, С. Н. Как старшие подростки оценивают влияние цифровых технологий на учебную деятельность? / С. Н. Костина, О. Н Новикова // Вестник ТГПУ. Серия: Философия. Социология. Политология. – 2023. – № 74. – С. 190–205.

10. Волкова, Е. Н. Феномены социализации современных подростков: Pro et contra. / Е. Н. Волкова // Социальная психология и общество. – 2025. – № 16 (2). – С. 23–42.

11. Гузова, А. В. Потенциал цифровой среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями / А. В. Гузова, Н. В. Савицкая, О. А. Круковская, О. В. Дедова // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024) : сб. ст. V междунар. науч.-практ. конф., г. Москва, 14–15 нояб. 2024 г. / ФГБОУ ВО МГППУ ; под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. – М., 2024. – С. 315–329.

12. Иксанова, Г. Н. Трудности в общении подростков – виртуальный аспект / Г. Н. Иксанова // Научный результат. Серия: Педагогика и психология образования. – 2019. – № 1. – С. 86–93.

13. Руслякова, Е. Е. Исследование уровня эмпатии у подростков, увлеченных компьютерными технологиями. Цифровая эмпатия / Е. Е Руслякова, Э. А. Тимофеева, Ю. В. Шестакова, Д. А. Чепайкин // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – URL: https://mir-nauki.com/20psmn620.html (дата обращения: 12.11.2025).

УДК 376.37

Зайцев И.С., Зайцева А.И.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического поиска по такой важной на современном этапе развития педагогической мысли проблеме, как образование учащихся с расстройствами аутистического спектра. Рассмотрены вопросы создания наиболее благоприятных условий для социального развития означенного контингента. Представлены некоторые аспекты, рекомендуемые к вниманию при создании адаптивной образовательной среды для рассматриваемой нозологии.

Ключевые слова: специфические характеристики, образовательное учреждение, индивидуальная поддержка, социальное взаимодействие, жизненные потребности.

Zaitsev I.S., Zaitseva A.I.

THEORETICAL BASIS FOR ORGANIZING AN ADAPTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. This article presents the results of a theoretical study on the education of students with autism spectrum disorders, a topic of significant importance in the current era of pedagogical thought. It examines the creation of the most favorable conditions for the social development of this population. Several aspects recommended for consideration when creating an adaptive educational environment for this condition are presented.

Keywords: specific characteristics, educational institution, individual support, social interaction, life needs.

Полноценное развитие ребенка с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) как неотъемлемое право человека и важнейшая задача специального и общего среднего образования в современных условиях требует поиска наиболее эффективных путей достижения означенной цели. В соответствии со Стандартными правилами обеспечения равных возможностей для инвалидов, принятыми Генеральной Ассамблеей ООН [1], наиболее перспективным и эффективным способом решения социокультурных проблем лиц с нарушением психофизического развития, в том числе и с РАС, является их социализация и интеграция в общество. Именно в ракурсе представленной точки зрения и следует решать вопрос организации адаптивной образовательной среды для учащихся представляемого контингента, а именно заострить внимание на выявлении тех характерологических проявлений, которые наиболее существенны для решения вопроса социализации и интеграции в общество учащихся с РАС. В организации адаптивной образовательной среды, в первую очередь, необходимо взять ориентир на то, что под РАС понимают нарушения в развитии,

характеризующиеся выраженными трудностями в общении и взаимодействии с окружающими, в обработке сенсорной информации и поведении [2]. Именно такой аспект и диктует специфику всего процесса создания такой среды, определения в последующем тех позиций, активация которых придаст наибольшую адекватность и эффективность сформированным и смоделированным условиям образовательного процесса на основе учета специфических характеристик рассматриваемой нозологической группы.

Среди множества проблем, находящихся на стыке клинических дисциплин, специальной психологии и педагогики, проблема РАС занимает важное место и весьма актуальна именно в аспекте социального развития (развития под влиянием перманентно происходящих общественных событий) представляемого контингента. С ориентиром на такую позицию и следует рассматривать вопрос организации адаптивной образовательной среды для учащихся с РАС, то есть среды, в которой специфические сенсорные особенности данных индивидов находят поддержку, среды с условиями, способствующими проявлению каждым ребенком собственных сильных сторон, среды с гарантированной помощью в учебной деятельности, учитывающей индивидуальные способности и темп процесса обучения.

Ведущими характеристиками в структуре РАС выступают выраженные затруднения в общении с окружающими (нарушение коммуникативной функции), деструктуризация взаимодействия в условиях социума, своеобразие в восприятии окружающей действительности. С означенной позиции как группу специфических психических (психологических) расстройств РАС позиционирует Е.Л. Григоренко [3].

Указывая на специфичность развития в условиях РАС, Ф. Волкмар и Л. Вайзнер [4] отметили наличие у детей выраженных трудностей в ежедневности, вызывающих настоятельность сопровождаемого проживания, на основании чего следует заключить необходимость организации для рассматриваемой категории тьюторского сопровождения как индивидуального подхода в образовательном процессе, где с помощью тьютора индивид идет в направлении достижения своих жизненных целей. Немалое внимание уделено вопросам специфичности протекания у данного контингента подросткового возраста и начала взрослой жизни, проблемам профориентации и продолжения образования с последующим трудоустройством. Авторы подчеркнули настоятельность эффективной помощи детям с РАС в сфере очерченных направлений при тесном взаимодействии родителей и специалистов помогающих профессий. Означенную позицию следует принять во внимание при создании адаптивной образовательной среды для представленного контингента в учреждениях специального и общего образования. Одной же из основных проблем, по мнению авторов, является решение вопроса социализации лиц с РАС, требующее создание условий для эффективной помощи данной категории в семейном проживании, школьном процессе, в коллективе сверстников и нахождении в общественных местах.

Настоятельность разработки адаптированных образовательных программ для учащихся с РАС отмечена Н.Я. Семаго и Е.А. Соломахиной [5]. Согласно авторам, самая перспективная форма обучения рассматриваемой нозологии в школе – «постепенное индивидуально дозированное» введение в коллектив класса тех детей, у которых менее выражены проблемы коммуникации, детей, обладающих способностями и возможностями совместного со сверстниками обучения, но при использовании методов индивидуальной поддержки. Данной точкой зрения авторы объясняют актуальность вопросов адресного психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка с РАС. Подтверждением означенной актуальности являются такие, по мнению авторов, индивидуальные характеристики представляемой нозологии, как: очевидные трудности во взаимодействии с окружающими; разной выраженности поведенческие нарушения; специфичность развития и каждой психической функции, и психики

в целом; неспособность самостоятельного установления эффективного взаимодействия с окружающими; потребность специальной специфической организации образовательного пространства. Учет означенных характеристик актуален не только в ракурсе организации эффективного адресного психолого-педагогического сопровождения, но не менее значим для определения инструментальной сферы, разумеющей не просто регламентированные методы, приемы обучения и воспитания, но и различные специфические средства, помогающие педагогу в процессе его профессиональной деятельности, специфические средства не только материального свойства, но и в форме индивидуально продуманного и целенаправленно смоделированного поведения.

При организации адаптивной образовательной среды немаловажным, по мнению Н.Я. Семаго и Е.А. Соломахиной, является и учет неоднородности категории «дети с РАС». Здесь следует принять во внимание, что в рамках представляемой нозологии наряду с учащимися, характеризующимися неравномерностью психического развития в структуре РАС, присутствуют и те, которые проявляют одаренность в различных областях (грамотность, способность к математике и т. п.), и те, актуальное состояние интеллектуальной сферы которых невозможно оценить за короткий промежуток времени. Именно неоднородность психического развития учащихся с РАС есть препятствие для организации их лично адекватной адаптивной образовательной среды в условиях коллективного проживания.

Идея строгой индивидуализации процесса воспитания и обучения учащихся с РАС поможет успешной инклюзии данной категории в среду образовательного учреждения для полноправного участия в коллективной жизни. Именно инклюзия предполагает безбарьерную среду, адаптированную под потребности каждого индивида. Индивидуализация же воспитания и обучения должна быть основана на специфических характеристиках представляемой категории учащихся, определяющих их образовательные потребности. К таким характеристикам А.И. Ахметзянова с соавторами [6] отнесли грубое нарушение процесса обработки информации, недоразвитие когнитивных и коммуникативных функций, несформированность социальных навыков, аффективность, проблемное поведение, недостаточность развития функциональных навыков.

Эффективной организации адаптивной образовательной среды для учащихся с РАС помогут и результаты исследований О.С. Никольской с соавторами [7], позволивших понять в позиции наиболее выраженных общих проявлений для всех детей с РАС такие характеристики, как необщительность, желание избежать контакты и жить в собственно смоделированном мире. Эти характеристики обусловлены, в первую очередь, нарушением коммуникации, что выступает следствием присущих для данного контингента специфических особенностей: отсутствие потребности и желания в общении; затруднения восприятия транслируемой окружающими информации; непонимание конкретной ситуации; болезненный невротический опыт; постоянный недостаток общения в раннем детском возрасте; невозможность правильного использования речи.

Понимание РАС в значении собирательного термина для обозначения целого комплекса расстройств в психическом развитии индивида, включающего неспособность овладения правилами взаимодействия в социуме и навыками социального поведения, позволило констатировать социальную дезадаптацию лиц данной нозологии [8]. На создание образовательной среды для детей с РАС на основе учета необходимости устранения социальной дезадаптации через формирование способности индивида эффективно взаимодействовать с окружающими указали О. Богдашина [9], М.Ю. Веденина [10].

Проявления социальной дезадаптации у детей с РАС – в неумении взаимодействовать со сверстниками, устанавливать соответствующие возрасту адекватные формы общения, социально опосредованно реагировать на происходящие события, реализовывать интегрировано социальное, эмоциональное и коммуникативное поведение, учитывать интересы окружающих. Наличие грубых нарушений взаимодействия в социальной среде отмечено в труде Т.Ю. Быстровой и Л.В. Токарской [11]. Это находит выражение в следующем: трудности социального взаимодействия; приоритет исключительно личных интересов; выраженный дискомфорт при неожиданных изменениях; трудности понимания нюансов в отношениях между людьми и др. Схожая позиция нашла отражение в работе И.В. Ковалец [12], отметившей в качестве одного из ведущих проявлений РАС нарушение социально адекватного поведения, обусловленное как отсутствием сформированного целенаправленного образа действия, так и спецификой речевого развития этих детей. У представляемой категории обоснованием наличия подобных расстройств может служить, в первую очередь, нарушение коммуникативной функции, поскольку такой ребенок не использует речь в качестве средства общения. Представленная картина осложнена тем, что рассматриваемая нозология испытывает трудности в понимании эмоциональных реакций окружающих, приводящие к невозможности правильно реагировать, а, следовательно, выстраивать адекватную линию поведения. К качественным нарушениям взаимодействия при РАС следует отнести невозможность поставить себя на место кого-то другого, непонимание причин и мотивов поступков окружающих людей и т. п. Интерес представляет патологический феномен тождества, имеющий как проявление желание постоянства с неприятием любых изменений в привычной для них среде. Этот феномен обнаруживает выражение в стойких стереотипиях (многократное повторение одних и тех же движений и действий, постоянство в одежде, посуде, книгах, игровых действиях и т. п.). Для означенной категории характерны аутистические фантазии с таким качеством, как оторванность от реальности, что актуализирует неполноценность связи с окружающими.

На качественные нарушения социального взаимодействия указала Ф. Аппе [13], отнеся к таким следующие: недостаточное осознание существования других людей; отказ ребенка от любой помощи окружающих; нарушение или полное отсутствие подражания в поведенческих актах даже близким людям; несформированность игровой деятельности; полная неспособность к становлению дружеских связей. Отмеченное есть показатель социальной изоляции детей с РАС, то есть состояния, при котором индивид остро ощущает себя отрезанным от социальной среды и лишенным регулярных социальных контактов, что есть и результат фактического отсутствия взаимодействия с окружающими людьми при наличии самоинициативности, но лишь на уровне стремления при выраженной внутренней «отторгаемости» его (стремления) к претворению, и исключительно субъективное чувство одиночества и отчуждения, несмотря на наличие контактов, инициируемых другими людьми. Иными словами, это – явление самоизоляции как непременный атрибут спектра аутистических расстройств.

Обобщенно трансцендентальный анализ данных научной литературы по вопросу теоретических основ организации адаптивной образовательной среды для учащихся с РАС в учреждениях образования позволил констатировать четко прослеживающуюся интертекстуальность взглядов разных авторов. Суммарно, подытоживая результаты теоретического поиска, желательно при организации адаптивной образовательной среды для учащихся с РАС в учреждениях специального и общего среднего образования в качестве основополагающих принять во внимание следующие аспекты:

1) актуальность вопросов адресного психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка с РАС;

2) необходимость специфических средств в виде индивидуально продуманного и целенаправленно смоделированного поведения;

3) учет неоднородности психического развития учащихся с РАС в значении препятствия для организации их лично адекватной адаптивной образовательной среды в условиях коллектива;

4) настоятельность взаимодействия специалистов разного профиля, направленного на социально-эмоциональную адаптацию и адаптацию к образовательному процессу детей с РАС;

5) строгую индивидуализацию процесса воспитания и обучения учащихся с РАС, основанную на специфических характеристиках представляемой категории учащихся, определяющих их образовательные потребности;

6) создание безбарьерной среды, адаптированной под потребности каждого индивида.

В целом же за теоретические основы организации адаптивной образовательной среды для учащихся с РАС в учреждениях специального и общего среднего образования допустимо принять представленные выше в качестве основополагающих важные для учета аспекты, рассмотренные в ракурсе социализации и интеграции в общество указанного контингента. Принятие во внимание этих аспектов при обязательном учете имеющих место у детей с РАС поведенческих девиаций и позволит в последующем определить пути для разработки технологии организации адаптивной образовательной среды в учреждениях специального и общего среднего образования для представляемой нозологии.

Список использованной литературы

1. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов // Резолюции и решения, принятые Генеральной Ассамблеей на сорок восьмой сессии : в 2 т. – Нью-Йорк : ООН, 1994. – Т. 1. – С. 291–306.

2. Ахметзянова, А. И. Расстройства аутистического спектра: современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению : учеб.-метод. пособие / А. И. Ахметзянова, В. Ю. Дадакина, И. В. Кротова [и др.]. – Казань : Издательство Казанского университета, 2020. – 911 с.

3. Григоренко, Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс: учеб. пособие для студентов / Е. Л. Григоренко. – М. : Практика, 2018. – 280 с.

4. Волкмар, Ф. Аутизм: Комплексное руководство для родителей и специалистов помогающих профессий / Ф. Волкмар, Л. Вайзнер ; пер. с англ. У. Жарниковой ; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2025. – 552 с.

5. Семаго, Н. Я. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС / Н. Я. Семаго, Е. А. Соломахина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Том 15, № 1. – С. 4–14.

6. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Издание 4-е. – М. : Теревинф, 2007. – 288 с.

7. Модель комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра : метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т; авт.-сост. И. А. Филатова, Е. В. Каракулова. – Екатеринбург : ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2017. – 287 с.

8. Богдашина, О. Аутизм: определения и диагностика / О. Богдашина. – Донецк : Лебедь, 1999. – 112 с.

9. Веденина, М. Ю. Обзор основных зарубежных подходов к оказанию психолого-педагогической помощи детям с аутизмом / М. Ю. Веденина // Альманах института коррекционной педагогики. – 2014. – № 19. – С. 3–7.

10. Быстрова, Т. Ю. Скоро в школу! Пособие для учителей, обучающих детей с расстройствами аутистического спектра в начальной школе / Т. Ю. Быстрова, Л. В. Токарская. – Екатеринбург : Здоровые люди, 2018. – 155 с.

11. Ковалец, И. В. Повышение профессиональной компетентности педагогических работников системы специального образования в аспекте работы с детьми с расстройствами аутистического спектра / И. В. Ковалец // Специальное образование в современном мире: ценности, традиции и инновации : материалы Междунар. науч.-практ. конференции, Минск, 15 дек. 2022 г. / М-во образования Респ. Беларусь, ГУО «Акад. последиплом. образования» ; под ред. А. М. Змушко, В. В. Гладкой. – Минск : АПО, 2023. – С. 146–151.

12. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе; [пер. с англ. Д. В. Ермолаева]. – М. : Теревинф, 2006. – 216 с.

УДК 376.433

Замараева М.П., Ипатова А. В., Кольцова Д.Н., Абрамовская Д.Ю.

РОЛЬ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕФЕКТОЛОГА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, посвященные системе высшего дефектологического образования, проанализирована роль практической подготовки и стажировок в вузе для приобретения опыта будущими специалистами. Описано влияние высшего образования на развитие личностных качеств дефектолога. В работе обозначены актуальные тенденции современной системы высшего дефектологического образования.

Ключевые слова: высшее образование, дефектолог, профессиональный рост, развитие.

Zamaraeva M.P., Ipatova A.V., Koltsova D.N., Abramovskaya D.Yu.

THE ROLE OF HIGHER DEFECTOLOGY EDUCATION IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF DEFECTOLOGISTS

Abstract. The article discusses issues related to the system of higher defectological education, analyzes the role of practical training and internships at the university for the acquisition of experience by future specialists. The influence of higher education on the development of personal qualities of a defectologist is described. The paper outlines the current trends in the modern system of higher defectological education.

Keywords: higher education, defectologist, professional growth, development.

Профессиональное развитие дефектолога – это многогранный, непрерывный процесс, направленный на формирование и совершенствование комплекса знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для эффективной работы с лицами, имеющими нарушения развития. В современном обществе, где особое внимание уделяется инклюзивному образованию и социализации всех детей, роль дефектолога становится все более значимой. Ключевую роль в становлении компетентного специалиста играет система высшего дефектологического образования. Именно она закладывает фундамент профессионализма, формирует научную базу, обучает методологии работы и создает условия для дальнейшего роста. Данное эссе посвящено анализу роли системы высшего дефектологического образования в профессиональном развитии дефектолога, выделяя его основные аспекты и значимость.

Цель работы – проанализировать и раскрыть ключевую роль системы высшего дефектологического образования в формировании профессиональной компетентности дефектолога, подчеркнув ее вклад в становление квалифицированного и востребованного специалиста.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) определить основные компоненты профессионального развития дефектолога;

2) рассмотреть, каким образом высшее дефектологическое образование обеспечивает формирование теоретических знаний и научных представлений о природе и коррекции нарушений развития;

3) проанализировать роль практической подготовки и стажировок в рамках вузовской системы для приобретения дефектологом практических навыков;

4) исследовать влияние высшего образования на развитие личностных качеств дефектолога, необходимых для успешной работы;

5) оценить роль системы высшего образования в формировании рефлексивности и ориентации на непрерывное профессиональное развитие;

6) обозначить актуальные тенденции и вызовы, стоящие перед современной системой высшего дефектологического образования.

Система высшего дефектологического образования закладывает прочный фундамент теоретических знаний, без которых невозможно глубокое понимание природы и механизмов различных нарушений развития. Студенты осваивают дисциплины, охватывающие широкий спектр проблем: от нейропсихологии и психофизиологии до педагогики, логопедии, сурдопедагогики, олигофренопедагогики и тифлопедагогики.

В научной статье С.Н. Каштановой описывается, что «на сегодняшний день наблюдается увеличение числа обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Особенности когнитивного развития данной категории обучающихся определяют необходимость дефектологического сопровождения образовательного процесса. Организация и содержание работы учителя-дефектолога в разных образовательных организациях вариативны. Функционал данных специалистов сводится к обеспечению специализированной помощи обучающимся в освоении образовательной программы. При этом вопросы организации и содержания работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе с обучающимися с РАС в научно-методических исследованиях представлены недостаточно. Проблема создания оптимальных организационно-педагогических условий работы учителя-дефектолога в образовательных организациях является актуальной» [1].

Изучая научно-методическую литературу и исследования, отметим, что «анализ современного состояния сопровождения и обучения детей с РАС в инклюзивной школе выявил следующие проблемы:

– недостаточный уровень развития системы диагностики детей с РАС;

– отсутствие рекомендаций по проектированию специальной индивидуализированной образовательной среды с учетом специфики проявления симптоматики РАС у обучающихся на основе технологии эффективных коммуникаций;

– низкий уровень информированности педагогических работ ников и родителей о проявлениях РАС, особенностях обучения и воспитания такой категории детей;

– недостаточное количество специалистов (педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, педагоги), имеющих специальную подготовку и образование по вопросам оказания помощи детям с РАС;

– отсутствие системы психолого-педагогического сопровождения семей детей с РАС;

– отсутствие в большинстве образовательных организаций условий для организации образовательного процесса, учитывающих специфику детей с РАС;

– отсутствие преемственности этапов образования и развития детей с РАС (начиная с раннего возраста) [2].

Вузы играют важную роль в профессиональном росте будущих специалистов специального дефектологического образования, именно они знакомят будущих дефектологов с основными научными концепциями, теориями развития, классификациями нарушений, этиологией и патогенезом. Например, понимание теории Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития (ЗБР) является краеугольным камнем для построения эффективных коррекционно-развивающих программ. Знание нейропсихологических моделей развития мозга (например, концепции А.Р. Лурии) позволяет выявлять и корректировать специфические нарушения высших психических функций.

Университетская среда стимулирует исследовательскую активность студентов, приучая их к критическому анализу информации, поиску и освоению новых данных, участию в научных проектах. Это закладывает основу для дальнейшего развития дефектолога как специалиста, способного не только применять существующие методики, но и адаптировать их, а при необходимости – разрабатывать новые.

Теоретические знания обретают свою ценность лишь при условии их грамотного применения на практике. Система высшего образования обеспечивает этот переход посредством различных форм практической подготовки. Такими формами выступают учебные практики, производственные практики и стажировки. Прохождение учебных практик на базе образовательных учреждений, коррекционных центров, реабилитационных учреждений позволяет студентам увидеть реальные условия работы, познакомиться с различными категориями детей с нарушениями развития, научиться проводить первичную диагностику и наблюдение. Производственные практики (стажировки): это более углубленный этап, где студенты под руководством опытных наставников принимают участие в коррекционно-педагогической работе, разрабатывают индивидуальные коррекционные программы, проводят занятия, взаимодействуют с родителями. Именно здесь происходит формирование ключевых практических умений: диагностики, планирования, проведения коррекции, консультирования.

Современные программы высшего образования включают обучение работе с новейшими диагностическими инструментами, методиками коррекции, а также использование ассистивных технологий и цифровых ресурсов, что является критически важным для обеспечения инклюзивной среды.

Профессиональное развитие дефектолога немыслимо без формирования комплекса личностных качеств, таких как: эмпатия и толерантность. Высшее образование, ориентированное на понимание и принятие индивидуальных особенностей каждого ребенка, способствует развитию эмпатии, способности сопереживать, понимать трудности и потребности воспитанников. Работа с детьми, имеющими нарушения развития, требует огромного терпения и настойчивости. Университетская среда, с ее академическими требованиями и необходимостью преодолевать трудности в обучении, воспитывает эти качества. Умение работать в команде и коммуникабельность важны для дефектолога, который постоянно взаимодействует с детьми, родителями, другими специалистами (психологами, врачами, учителями, социальными педагогами, тьюторами). Система высшего образования развивает навыки эффективной коммуникации, умение слушать, убеждать, находить общий язык с различными людьми.

Профессиональное образование прививает понимание высокой ответственности за судьбу ребенка, формирует этические принципы работы, уважение к правам личности. Высшее дефектологическое образование должно не только дать знания и навыки, но и сформировать у будущего специалиста установку на саморазвитие и постоянное повышение квалификации.

Университетские программы стимулируют студентов к самоанализу своей деятельности (рефлексивность), оценке эффективности применяемых методик, поиску путей совершенствования. Это является основой для дальнейшего профессионального роста. Обучение в вузе предполагает развитие самостоятельности в учении, поиске информации, решении проблем, что переносится на профессиональную деятельность.

В настоящее время университеты выступают как центры, предоставляющие возможности для дальнейшего обучения через магистратуру, аспирантуру, курсы повышения квалификации, семинары и конференции. Это позволяет дефектологу быть в курсе последних научных достижений и практических разработок, быть постоянно активным и внедрять новые технологии в процесс работы.

Современная система высшего дефектологического образования сталкивается с рядом вызовов, которые влияют на профессиональное развитие дефектолог: инклюзивное образование, цифровизация, междисциплинарный подход.

Рассмотрим инклюзивное образование. Проблемой выступает необходимость подготовки специалистов, способных работать в условиях инклюзивных классов и школ, требует пересмотра учебных программ с акцентом на универсальный дизайн, индивидуализацию обучения, сотрудничество с педагогами массовых школ. Использование цифровых технологий в коррекционно-развивающей работе, разработка онлайн-курсов, применение дистанционных форм обучения – все это требует от вузов интеграции современных цифровых компетенций в образовательный процесс. Междисциплинарный подход очень важен в работе специалистов специального дефектологического образования. Нарушения развития часто носят комплексный характер, поэтому все более востребованными становятся дефектологи, обладающие знаниями из смежных областей (медицина, психология, социальная работа, педагогика).

Исследования ученых подтверждают факты важности высшего дефектологического образования и профессионального развития дефектолога. Л.С. Выготский в своих трудах, таких как «Основы дефектологии» (1995), заложил теоретические основы понимания специфики развития детей с нарушениями, подчеркивая важность социального фактора и коррекционно-педагогической работы. Его идеи остаются фундаментальными для современной дефектологии [3]. А.Р. Лурия, выдающийся нейропсихолог, в своей работе «Основы нейропсихологии» (1973) описал закономерности организации высших психических функций и механизмы их нарушения, что является неотъемлемой частью подготовки дефектологов, особенно в области коррекции нарушений речи и мышления [4].

Исследования в области инклюзивного образования показывают, что успешная интеграция детей с особыми образовательными потребностями требует не только соответствующей инфраструктуры, но и высококвалифицированных специалистов. Согласно данным ЮНЕСКО, доступ к качественному инклюзивному образованию является ключевым фактором социальной адаптации и развития. Конвенция о правах инвалидов (2006), ратифицированная многими странами, включая Российскую Федерацию, подчеркивает право всех лиц с инвалидностью на образование, что ставит перед системами образования задачу подготовки специалистов, способных обеспечить это право [5].

Система высшего дефектологического образования играет незаменимую роль в профессиональном развитии дефектолога. Она является не просто источником знаний, но и мощным инструментом формирования комплексной профессиональной личности.

Система высшего дефектологического образования обеспечивает:

– формирование прочной теоретической базы, понимание основ дефектологии, психологии, педагогики;

– развитие фундаментальных и прикладных навыков диагностики, коррекции и развития лиц с различными нарушениями;

– приобретение практического опыта через учебные и производственные практики;

– формирование необходимых личностных качеств: эмпатии, терпения, ответственности, коммуникабельности;

– стимулирование рефлексивности и установки на непрерывное профессиональное самосовершенствование;

– подготовку к работе в условиях современных образовательных парадигм, таких как инклюзивное образование.

Профессиональное развитие дефектолога – это динамичный и сложный процесс, который начинается в стенах высшего учебного заведения и продолжается на протяжении всей его карьеры. Система высшего дефектологического образования выступает как необходимый и мощный стартовый капитал, обеспечивающий специалиста всем необходимым для эффективной и гуманной работы. Инвестиции в качество и актуальность дефектологического образования – это инвестиции в будущее каждого ребенка, имеющего особые образовательные потребности, и в более справедливое и инклюзивное общество. Дальнейшее совершенствование программ, интеграция новых технологий и междисциплинарных подходов позволят системе высшего дефектологического образования еще более полно отвечать на вызовы времени и готовить высококвалифицированных специалистов, способных внести значимый вклад в жизнь и развитие каждого человека.

Список использованной литературы

1. Каштанова, С. Н. Организационно-педагогические условия работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе с обучающимися с расстройствами аутистического спектра / С. Н. Каштанова, В. В. Еременко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 122–124.

2. Бурлакова, М. А. Проблемы обучения детей с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивной школы / М. А. Бурлакова, Н. Н. Федорова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – № 5. – С. 14–18.

3. Выготский, Л. С. Основы дефектологии : монография / Л. С. Выготский. – СПб. ; М. ; Краснодар : Лань : СПб. : ПО, 2003. – 655 с.

4. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. фак-тов психологии гос. ун-тов / А. Р. Лурия. – М. : МГУ, 1973. – 374 с.

5. Организация Объединенных наций. Конвенция о правах инвалидов : принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13. 12.2006 № 61/106 : вступила в силу 3.05.2008 г. – URL: https://base.garant.ru/2565085/ (дата обращения: 01.10.2025).

УДК 376.3

Иванова Н.Н., Семенова В.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ВИММЕЛЬБУХ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Обосновывается актуальность применения визуально-нарративных технологий, в частности технологии виммельбух, как средства, повышающего мотивацию детей и создающего условия для формирования грамматически правильной речи. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе МДОУ «Детский сад №273 Краснооктябрьского района Волгограда», включающей диагностику, проектирование и реализацию формирующего этапа эксперимента.

Ключевые слова: грамматический строй речи, общее недоразвитие речи, дошкольники, коррекционная педагогика, технология виммельбух.

Ivanova N. N., Semenova V.V.

FORMATION OF GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY MEANS OF WIMMELBUCH TECHNOLOGY

Abstract. The article addresses the problem of grammatical structure of speech formation in preschool children with general speech underdevelopment (level III). The relevance of visual-narrative technologies, particularly Wimmelbuch, is substantiated as a means of increasing children's motivation and creating conditions for forming grammatically correct speech. The results of an experimental study conducted at Municipal Kindergarten No. 273 in Volgograd are presented, including the diagnostic stage, design and implementation of the formative experiment.

Keywords: grammatical structure of speech, general speech underdevelopment, preschoolers, correctional pedagogy, Wimmelbuch technology.

Современная логопедическая практика сталкивается с проблемой недостаточной эффективности традиционных методов формирования грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня речевого развития. Использование карточек, схем, механических повторов нередко оказывается маломотивирующим для ребенка, оставляет речь фрагментарной и формальной. В то же время для успешной социализации и школьной готовности ребенку необходима живая, связная и грамматически правильная речь [1; 4].

Поиск инновационных технологий привел специалистов к обращению к визуально-нарративным средствам. Одним из таких инструментов стал виммельбух – особый жанр детской книги, построенный на множестве мелких сюжетных деталей, объединенных единой темой. Виммельбух стимулирует ребенка к самостоятельному поиску объектов, к их называнию и описанию, что формирует условия для естественного использования грамматических категорий в речи [2; 5; 7].

Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности применения технологии виммельбух в формировании грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ «Детский сад № 273 Краснооктябрьского района Волгограда» в течение 4 месяцев (10 детей, подготовительная группа 6–7 лет). Методика исследования включала констатирующий этап, реализованный с помощью методики Г.А. Волковой [3], и формирующий этап, основанный на специально разработанной программе коррекционных занятий.

Проведенная диагностика позволила получить детализированное представление о характере и степени несформированности грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня. Анализ речевых проявлений показал, что трудности наблюдаются преимущественно в области словоизменения и словообразования, что проявляется в нарушении согласования слов по роду и числу, ошибках в употреблении падежных форм, а также в ограниченности использования предлогов и суффиксальных моделей.

Типичными ошибками являлись:

– использование форм именительного падежа вместо косвенных («нет кукла» вместо «нет куклы»);

– нарушение согласования прилагательных и существительных («красивый кукла», «зеленые дерево»);

– подмена множественного числа описательными конструкциями («много кукла» вместо «куклы»);

– затруднения в образовании приставочных глаголов движения («идти – прийти», «поехать – уехать»), где дети чаще ограничивались исходной формой.

Дети старшего дошкольного возраста с низким уровнем (50 %) демонстрировали выраженную несформированность морфологических и синтаксических средств языка, фразовая речь у них была краткой, однотипной, нередко с опорой на невербальные средства. Группа воспитанников со средним уровнем (40 %) характеризовалась частичным овладением грамматическими навыками: дети правильно выполняли задания в знакомом контексте, но не переносили их в спонтанную речь. Лишь один ребенок (10 %) показал высокий уровень – его речь отличалась развернутостью, наличием согласованных словосочетаний и элементарных сложных предложений.

Результаты констатирующего этапа показали, что у большинства детей преобладают низкий и средний уровни сформированности грамматического строя речи. Характерными ошибками являлись трудности в согласовании существительных с прилагательными, нарушения при употреблении падежных форм, ограниченность в использовании предлогов, аграмматизмы в построении предложений. Это подтвердило необходимость поиска новых средств коррекционно-развивающего воздействия: 90 % детей продемонстрировали средний и низкий уровни сформированности грамматического строя речи, что подтверждает необходимость целенаправленного педагогического воздействия, опирающегося на игровые, визуально-наративные и контекстные методы обучения, к числу которых относится технология виммельбух.

Формирующий этап был реализован через цикл из пяти занятий («Лес. Грибы. Ягоды»; «Предлоги на, под, в, над»; «Предлог к»; «Семья»; «Изменение имен существительных по падежам»). При проектировании занятий опора делалась на систематическую работу над грамматическими категориями, но в отличие от традиционных подходов каждое занятие включало элементы работы с виммельбухом. Так, дети учились находить и называть объекты на картине, использовать предлоги в естественном речевом контексте, составлять короткие описательные и повествовательные высказывания. Виммельбух позволял сделать грамматическое упражнение частью интересного игрового процесса, что существенно повышало мотивацию и речевую активность дошкольников.

Контрольное обследование, проведенное после реализации цикла коррекционно-развивающих занятий, выявило отчетливую положительную динамику в уровне сформированности грамматического строя речи дошкольников. Улучшения зафиксированы по

всем диагностическим параметрам: дети стали более уверенно изменять существительные по падежам и числам, правильно согласовывать прилагательные с существительными, использовать предлоги в соответствии с контекстом, активнее применять словообразовательные модели. Если на констатирующем этапе у большинства участников преобладали ошибки морфологического и синтаксического характера, то по итогам формирующего этапа наблюдалось существенное сокращение аграмматизмов и повышение самостоятельности речевых высказываний. Дети чаще использовали приставочные глаголы («пришел», «уехал»), самостоятельно строили предложения с предлогами («к дому», «на дереве»), увеличилось количество прилагательных и сложных синтаксических конструкций.

Качественный анализ показал, что грамматические формы, ранее употреблявшиеся только в имитационных упражнениях, стали активно включаться в спонтанную речь. Повысилась речевая активность, расширился словарь, речь стала более связной и развернутой. По итогам контрольного обследования высокий уровень сформированности грамматического строя речи продемонстрировали 4 ребенка (40 %), средний уровень – 6 детей (60 %), низкий уровень не выявлен.

Анализ результатов контрольного этапа показал положительную динамику: увеличилось количество правильно построенных предложений, снизилась частотность аграмматизмов, расширился активный словарь, возросла мотивация к речевому общению. Особенно важно, что дети стали использовать грамматические конструкции не только в ответах по образцу, но и в самостоятельных высказываниях и рассказах по сюжетам виммельбуха [6]. Эти данные свидетельствуют об эффективности применения технологии виммельбух, обеспечивающей естественное включение грамматических конструкций в речевое взаимодействие, что способствует не только коррекции речевых нарушений, но и общему развитию коммуникативных и когнитивных способностей дошкольников с ОНР III уровня.

Таким образом, применение технологии виммельбуха в логопедической практике обеспечивает формирование грамматического строя речи в условиях естественной коммуникативной ситуации. В отличие от традиционных карточных и схематических методов, виммельбух стимулирует речевую активность, развивает навыки связного высказывания, создает эмоционально положительный фон обучения. Практическая значимость работы заключается в возможности интеграции технологии виммельбух в систему коррекционных занятий в ДОУ, что позволит повысить эффективность логопедической помощи детям с ОНР и повысить их готовность к обучению в школе.

Список использованной литературы

1. Абрамова, Н. А. Развитие лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. А. Абрамова, М. И. Дедюкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67 (4). – С. 4–6.

2. Багдасарян, О. Ю. Вербальный и визуальный компоненты в современных книгах для детей / О. Ю. Багдасарян // Филологический класс. – 2017. – № 4 (50). – С. 50–55.

3. Волкова, Г. А. Методика обследования нарушений речи у детей / Г. А. Волкова. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1993. – 45 с.

4. Жулина, Е. В. К вопросу о нарушениях словообразования и словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. В. Жулина, А. А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61 (4). – С. 101–103.

5. Иванова, Н. Н. Экспериментальное изучение формирования грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР средствами технологии Виммельбух / Н. Н. Иванова // Сетевое издание «Ребенок и общество». – 2025 – № 1. – С. 46–51.

6. Латун, В. В. Особенности реализации концепции образования для устойчивого развития в виммельбухе: от традиции к постмодерну / В. В. Латун // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 5. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN522.pdf (дата обращения: 12.11.2025).

7. Permiakova, E. O. Speech therapy work on the development of coherent speech in senior preschool children with general speech underdevelopment using Wimmelbuch technology / E. O. Permiakova, V. V. Semenova // Child and Society. – 2023. – № 4. – Pp. 146–155.

УДК 376

Клыбик Е.П., Сидорко Т.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье описаны основные трудности, которые испытывают дети старшего дошкольного возраста с трудностями в обучении в процессе формирования временных представлений. Представлен опыт использования разработанного игрового пособия «Веселый заборчик» в коррекционно-педагогической деятельности с данной категорией детей.

Ключевые слова: временные представления, дети с трудностями в обучении.

Klybic E.P., Sidorko T.V.

FORMATION OF TEMPORAL CONCEPTS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

Abstract. The article describes the main difficulties that older preschool children with learning difficulties experience in the process of forming temporal concepts. It presents the experience of using the developed educational game «Cheerful Fence» in the corrective and pedagogical work with this category of children.

Keywords: temporal concepts, children with learning difficulties.

Важным период формирования готовности к школе, в том числе математической грамотности, является старший дошкольный возраст. Одним их компонентов предматематических способностей является умения ориентироваться во времени. Данное умение способствует развитию у детей с трудностями в обучении планированию своей деятельности во времени, активизирует концентрацию внимания, пунктуальность, целеустремленность [1].

Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с трудностями в обучении является одной из приоритетных задач коррекционно-педагогической работы в учреждениях дошкольного образования, поскольку данные представления являются базовым компонентом готовности к обучению на I ступени общего среднего образования [2].

Воспитанники данной категории часто испытывают затруднения в усвоении понятий «вчера», «сегодня», «завтра» [3], запоминании названий и последовательности дней недели [4], смешивают понятия время года и месяц [5] и др. Результаты диагностических обследований и педагогических наблюдений показывают, что дети недостаточно ориентируются в последовательности событий и допускают ошибки при решении заданий на установление временных отношений. Эти трудности обусловлены сниженной познавательной активностью, недостаточной сформированностью произвольного внимания, слабостью зрительной и слуховой памяти, нарушениями регуляции деятельности. статочной сформированностью,

страдает ориентировка в окружающем мире. На низкий уровень временных представлений оказывает влияние также и специфичность самих представлений о времени: невозможность восприятия времени органами чувств, обилие временной терминологии (потом, раньше, сейчас, после, до, медленно, скоро) и относительность ее употребления (то, что происходит сегодня, завтра перейдет в категорию «вчера»).

Анализ педагогической практики выявил противоречие: с одной стороны, в следствие низкой мотивации, быстрого утомления и высокой отвлекаемости детям с трудностями в обучении необходима визуализация материала, внешняя привлекательность, доступность и структурированность; с другой – традиционные печатные пособия и словесные объяснения не обеспечивают необходимого уровня усвоения материала.). Проведенное изучение состояния временных представлений у детей с трудностями в обучении, наблюдения в процессе коррекционно-педагогической деятельности показали, что данная категория детей испытывает особые трудности в усвоении названий дней недели, категориях «вчера–сегодня–завтра», их последовательности.

С целью повышения эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с трудностями в обучении было разработано содержание игрового пособия «Веселый заборчик» и комплекс взаимосвязанных игровых заданий, направленных на поэтапное формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) с трудностями в обучении. Данное пособие представляет собой графическую модель-круга «Дни недели», где каждый день имеет свое цветовое и числовое обозначение, которое распределено в соответствии с семью цветами радуги: понедельник – красный, вторник – оранжевый, среда – желтый, четверг – зеленый, пятница – голубой, суббота – синий, воскресенье – фиолетовый [2]. Дополнительно используются колокольчики различного звучания, окрашенные в соответствующие цвета радуги, а также тактильные мячики из резины с разнообразной поверхностью и цвета радуги. В процессе работы ребенок устанавливает ассоциации между цветом, числом, звуком и тактильным ощущениям. Игровые задания предполагают одновременное задействование разных анализаторов (зрительного, слухового, тактильного) и сочетание двигательной, речевой и познавательной активности. Полисенсорный подход значительно повышает мотивацию и эффективность запоминания, особенно при сохранении постоянства структуры занятия и поэтапном усложнении заданий. Сенсорная насыщенность и чередование видов деятельности (интеллектуальной, речевой, двигательной) способствуют снижению утомляемости, повышению концентрации внимания и улучшению выполнения инструкций у детей данной категории.

Работа по применению игрового пособия «Веселый заборчик» строилась с учетом ведущих принципов специальной педагогики, что позволило сделать процесс формирования временных представлений более эффективным.

Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования. Игровое пособия «Веселый заборчик» использовалась для формирования представлений о днях недели и их последовательности, а также понятий «вчера – сегодня – завтра». Пособие компенсировало трудности восприятия абстрактных временных категорий через использование наглядных и сенсорных средств: яркие сектора круга, разноцветные колокольчики с разным звучанием и тактильные мячики. Это обеспечило доступность материала для детей старшего дошкольного возраста с трудностями в обучении.

Принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании. Дети активно взаимодействовали с игровым материалом: размещали колокольчики и мячики на соответствующие сектора, соотносили цвета с днями недели, выполняли задания «Что сегодня?», «Что было вчера?», «Что будет завтра?». Знания закреплялись в процессе активной деятельности с предметами, что способствовало лучшему усвоению и удержанию информации.

Принцип дифференцированного и индивидуального подхода. Работа строилась с учетом индивидуальных возможностей; задания дифференцировались в зависимости от уровня развития познавательной сферы: одним детям предлагалось простое задание (найти день недели по цвету или цифре), другим – более сложное (определить последовательность дней недели, самостоятельно воспроизвести «мелодию недели» из звуков колокольчиков). Это обеспечивало участие каждого ребенка на посильном уровне и формировало положительный эмоциональный опыт.

Принцип развития единства мышления и речи. Содержание игровых заданий разрабатывалось таким образом, чтобы у воспитанников активизировались не только познавательные процессы, но и включалось речевое опосредование. В ходе игр дети учились называть дни недели, отвечали на вопросы о последовательности («Что идет после вторника?», «Что было вчера?»), обсуждали свои действия. Такое построение работы обеспечивало развитие речи, активизацию словаря и формирование коммуникативных навыков.

Работа по формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с трудностями в обучении с использование пособия «Веселый заборчик» включает в себя три условных этапа: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе происходит знакомство с содержанием пособия изначально на визуальной основе: дошкольники рассматривают его элементы (цветные «штакетины» забора, звоночки и тактильные мячики соответствующего цвета). При этом внимание детей фиксируется на том, что каждый цвет обозначает один день недели, а одинаковая окраска «заборчика», мячика и звоночка помогает легко запомнить этот день. Далле включаются простые практические действия с элементами пособия (потрогать мячики, определить их на ощупь; найти мячик и звоночек того же цвета, что и выбранная «штакетина»; позвонить в колокольчик определенного цвета; назвать знакомые дни недели и соотнести их с элементами пособия; определить «сегодня», «вчера», «завтра» с опорой на цветовые элементы). Основная цель этапа: вызвать интерес к пособию, создать положительный эмоциональный настрой через зрительные, слуховые и тактильные впечатления, формировать первичное представление о последовательности дней недели и категориях «вчера–сегодня–завтра».

На основном этапе осуществляется коррекционно-педагогическая работа по формированию умений называть дни недели, определять их последовательность, оперировать понятиями «вчера – сегодня – завтра» и соотносить их с днями недели с использованием пособия «Веселый заборчик». Для формирования умения называть дни недели фиксируется внимание дошкольников на том, что понедельник – первый день по прошествии недели, вторник – второй, среда – средний, четверг – четвертый, пятница – пятый, суббота – конец недели, воскресенье – выходной день. Название дней недели, особенно вначале, требует объединения с конкретным содержанием деятельности.

Для формирования умения определять последовательность дней недели детям объясняется, что каждый цветной «штакетник» имеет цифру от 1 до 7, цифра обозначает порядковый номер дня недели: первый «штакетник» с цифрой 1 – это понедельник, 2 – вторник и т.д. Подобным образом проводится формирование понятий «вчера – сегодня – завтра».

Использование пособия в процессе коррекционно-педагогической деятельности предполагает игровые задания: соотнести название дня недели с нужной «штакетиной» и ее номером; подобрать тактильный мячик и звоночек соответствующего цвета; правильно выстроить последовательность дней недели (с опорой на цифры и цвета).

На заключительном этапе закрепляется умение ориентироваться в последовательности дней недели, их порядковых номерах, связях с категориями «вчера – сегодня – завтра»; формируется умение оперировать данными понятиями. Данный этап предполагает увеличение степени самостоятельности детей с трудностями в обучении при использовании игрового пособия: самостоятельно выложить штакетинки в правильном порядке от 1 до 7; подобрать к каждой штакетине мячик и звоночек того же цвета; позвонить в колокольчик и назвать соответствующий день недели; определить, какой день был вчера, какой сегодня и какой будет завтра, используя цвета и цифры; выполнять игровые задания на закрепление знаний, например: «Живые дни недели» (выстроиться в ряд по порядку) или «Назови день недели по событию».

Таким образом, процесс формирования временных представлений у старших дошкольников с трудностями в обучении организован поэтапно. Подобная структура обеспечивает последовательное, целенаправленное и мотивационно насыщенное усвоение временных представлений, основанное на интеграции игровых, сенсомоторных и речевых компонентов. Практика использования игрового пособия «Веселый заборчик» показало, что систематическая работа с ним способствует формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с трудностями в обучении. Отмечается положительная динамика в развитии внимания, памяти, логического и наглядно-образного мышления, а также в активизации речи. Дети научились точнее соотносить события с категориями «вчера – сегодня – завтра», ориентироваться в днях недели, понимать и выполнять инструкции, действовать последовательно.

Список использованных источников

1. Кондратьева, С. Ю. Характер нарушений временных представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и пути их коррекции в системе профилактики дискалькулии / С. Ю. Кондратьева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Вып. 1, Т. 10. – С. 108–113.

2. Патрушева, А. Л. Формирование временных представлений у детей с задержкой психического развития / А. Л. Патрушаева. – URL: https://docplayer.ru/75311315-Doklad-formirovanie-vremennyh-predstavleniy-u-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya.html (дата обращения: 21.09.2025).

3. Рихтерман, Т. Д. Формирование временных представлений о времени у детей дошкольного возраста : кн. для воспитателя дет. сада / Т. Д. Рихтерман. – М. : Просвещение, 1991. – 45 с.

4. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития : в 2 кн. / под общей ред. С. Г. Шевченко. – М. : Школьная Пресса, 2003–2005. – Книга 2 : Тематическое планирование занятий. – 2002. – 112 с.

5. Шорыгина, Т. А. Точные сказки. Формирование временных представлений / Т. А. Шорыгина. – М. : Книголюб. – 2004. – 96 с.

УДК 376

Ковалец И.В.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье приводятся статистические данные по распространению аутизма, рассматриваются разные подходы к психолого-медико-педагогической диагностике расстройств аутистического спектра (РАС) у детей, раскрываются «красные флажки» и методики психолого-педагогической диагностики, используемые для определения особенностей развития детей с РАС.

Ключевые слова: аутизм, психолого-медико-педагогическая диагностика, расстройства аутистического спектра, диагностические методики.

Kovalets I.V.

TO THE QUESTION OF PSYCHOLOGICAL, MEDICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. The article provides statistical data on the prevalence of autism, discusses different approaches to psychological, medical, and pedagogical diagnostics of autism spectrum disorders (ASD) in children, and describes the «red flags» and psychological and pedagogical diagnostic methods used to identify the developmental characteristics of children with ASD.

Keywords: autism, psychological, medical, and pedagogical diagnostics, autism spectrum disorders, diagnostic methods.

По данным Всемирной организации здравоохранения, в настоящее время в мире примерно 1–2 % населения имеет расстройства аутистического спектра (далее – РАС). Ежедневно каждые 20 минут в мире диагносцируется детский аутизм, ежегодно число детей с аутизмом увеличивается на 13 %. Например, в Казахстане с аутизмом рождается каждый 55 ребенок [1]. Данные Центра по контролю и профилактике заболеваний США на 2023 год показывают, что аутизм встречается у каждого 36-го ребенка в США (из открытых интернет-источников). По данным Минздрава Российской Федерации, распространенность РАС в России около 1% детской популяции (Фонд «Обнаженные сердца», 2023). Сравнение статистических данных Министерства образования Республики Беларусь демонстрирует следующую ситуацию в нашей стране: в 2002 году зафиксировано 115 детей с аутизмом в возрасте от рождения до 18 лет, что составляет 0,1% от общего количества детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), в 2022 году – 3378 таких детей, или 1,9 % соответственно [2]. В 2023/2024 учебном году зафиксировано 4392 ребенка с РАС, т.е. за 22 года количество детей данной категории в республике увеличилось в 38 раз [3]. По данным Министерства образования Республики Беларусь на 15 сентября 2022 года 2716 детей с РАС являются детьми-инвалидами, что составляет 80,4% от общей численности детей с аутизмом на указанную дату [2]. Современные исследователи во многих странах мира сходятся во мнении, что рост числа лиц с аутизмом, в значительной степени, обусловлен повышением осведомленности об аутизме и улучшением его диагностики, а не массовым увеличением числа случаев аутизма.

По определению, аутизм (от греч. autos – он, сам) – это постоянное нарушение развития человека, которое проявляется в основном в течение первых трех лет жизни, является следствием неврологического расстройства, характеризуется отрывом от реальности, отгороженностью от мира, отсутствием или парадоксальностью реакций на внешние воздействия, пассивностью и сверхранимостью в контактах со средой в целом [4]. Расстройства аутистического спектра – это многообразие психологических характеристик, включающих широкий круг нарушений поведения и затруднений в социальном взаимодействии и

коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [5]. У детей с РАС на первый план выступают нарушения коммуникации и проблемы социального взаимодействия. Ребенок с РАС демонстрирует трудности активной переработки поступающей информации и проблемы адаптации к окружающей меняющейся действительности, новым обстоятельствам жизни, к коим можно отнести и включение в образовательный процесс. Наиболее значимыми в клинической картине аутизма и сегодня считают триаду симптомов, проявляющуюся уже в первые 30 месяцев жизни, отмеченную Л. Каннером в 1943 году: 1) аутизм; 2) стереотипность поведения; 3) особая характерная задержка и нарушение развития речи [5; 8; 9].

Причины возникновения расстройств аутистического спектра не однозначны. Доказано, что аутизм не появляется «вдруг» и «ниоткуда», это нарушение развития врожденное, большинство современных данных свидетельствует в пользу эндогенной и органической природы происхождения аутизма. Клиническая картина аутизма описывается специалистами как полиморфная и противоречивая, обращается внимание на полиэтиологию аутизма и его полинозологию, т.е. проявление в рамках разных нарушений развития. Отечественными исследователями указываются следующие неспецифические факторы возникновения аутизма: биохимические факторы (нарушения обмена веществ); неврологические факторы; генетические факторы (родственники первой степени родства заболевают в 50 раз чаще, однако механизм наследования не выявлен); иммунные факторы; психологические факторы [4]. Зарубежными исследователями в качестве причин аутизма рассматриваются органические поражения центральной нервной системы в результате патологии беременности и родов; врожденная нарушенная конституция; врожденные обменные нарушения; рано начавшийся шизофренический процесс и др. Также отмечаются такие тренды современности как позднее родительство (в качестве гипотезы рассматривается возраст отца старше 40 лет), а также выхаживание младенцев, имеющих экстремальные показатели по весу (от 500 гр.). Доказано, что прививки не являются причиной аутизма [6].

В целом РАС можно условно разделить на две большие категории. К первой относят состояния, при которых когнитивные способности не нарушены, но наблюдаются нарушения чувствительности, эмпатичности и социальности. А ко второй – состояния, при которых имеются нарушения интеллекта [6]. Российские исследователи Федерального Ресурсного Центра МГППУ (2023) приводят данные о том, что 60–80 % детей с РАС имеют снижение интеллекта и функционирование на уровне умственной отсталости. Кроме этого, при аутизме наблюдается своеобразный профиль интеллекта и асинхронное, дисгармоничное развитие. Так, ребенок с РАС в возрасте 5 лет по своему эмоциональному развитию может находиться на уровне двух-трех месяцев, по речевому развитию – на уровне года, по развитию зрительного восприятия – на уровне 4 лет, по развитию моторики – на уровне 3 лет [7].

Ранняя диагностика аутизма имеет особо важное значение, поскольку она способствует пониманию особенностей развития детей с предполагаемыми РАС и позволяет выявлять «западающие» функциональные области и приступать к оказанию коррекционной помощи детям в кратчайшие сроки, что способствует изменению к лучшему прогноза развития и поведения, улучшает жизненные перспективы детей. Отметим, что с целью ранней диагностики аутизма в Российской Федерации в 2019 году был введен двухэтапный скрининг нарушений психического развития в возрасте двух лет (Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 13.06.2019 г. N396н).

Знания о том, на какие особенности развития ребенка надо обращать внимание всем специалистам, работающим с детьми, какие методики помогают диагносцировать аутизм, имеют решающее значение в деле оказания своевременной и качественной коррекционной помощи таким детям [8]. Окончательно выставляется такой диагноз только при комплексном изучении ребенка командой специалистов в предлагаемой последовательности действий:

1 этап – выявление аутизма: фиксирование» красных флажков», скрининг;

2 этап – уточнение: диагностические группы; постановка клинического диагноза;

3 этап – описание (углубленная оценка развития): профиль развития; сильные и слабые стороны развития.

Рассмотрим подходы к психолого-медико-педагогической диагностике расстройств аутистического спектра у детей с позиции медицины, психологии и педагогики.

Медицинский аспект диагностики РАС. Диагностика РАС и других психических расстройств и расстройств поведения проводится врачом-психиатром исключительно на добровольной основе в соответствии с законодательством, основываясь на клинических диагностических критериях МКБ-10. Диагноз «аутизм» ставит прошедший специальное обучение врач-психиатр на основании комплексного обследования и по результатам изучения объективных лабораторных, инструментальных и психолого-педагогических методов обследования. Исключительно лабораторной диагностики РАС на сегодня не существует (по анализу крови, КТ, МРТ и др.), аутизм – комплексный поведенческий диагноз, который ставится на основе результатов наблюдений за ребенком, интервью с законными представителями (ухаживающими взрослыми) или с самим ребенком, а также с использованием специальных шкал.

Для постановки медицинского диагноза необходимы: подробный анамнез; наличие однозначных симптомов; оценка психического статуса; тщательный осмотр; лабораторные исследования, в том числе исследование аминокислот в крови, анализ мочи на наличие органических кислот и кариотипирование — цитогенетический тест; инструментальные обследования; психолого-педагогические обследования; изучение факторов социальной среды и детско-родительских отношений. Диагноз ставят только исходя из совокупности данных всех исследований [4; 6].

Разные концептуальные подходы в медицинском определении аутизма отражены в клинических классификациях, которые опираются на этиологию синдрома, на разные формы биологических нарушений развития. Медицинские классификации играют значительную роль в постановке диагноза и разработке адекватных подходов к оказанию медикаментозной помощи детям с аутизмом. Все современные диагностические системы сходятся в том, что для диагностики аутизма должны присутствовать 3 основные нарушения, прописанные в Международной классификации болезней Всемирной Организации Здравоохранения 10 пересмотра (МКБ-10, 1994) (далее – МКБ-10): недостаток социального взаимодействия, недостаток взаимной коммуникации (вербальной и невербальной) и недоразвитие воображения, которое проявляется в особом поведении. Отметим, что разные варианты расстройств аутистического спектра в МКБ-10, действующей в Республике Беларусь, рассматриваются в разделе «Нарушения психологического развития», общий шифр F84.

По степени формализованности и способу применения инструментов при диагностике аутизма выделяют [8]:

– нормативные тесты – это стандартизированное обследование с формализованной процедурой выполнения, результатом которого является количественная оценка по

определенным показателям – когнитивных способностей, социального развития, поведения. Например, диагностический опросник Achenbach System of Empirically Based Assessment (Система эмпирической оценки Ахенбаха);

– неформальное обследование – не стандартизированное обследование с помощью наблюдения, интервьюирования значимых взрослых, анализа видеозаписей, продуктов деятельности, семейных архивов и качественная их оценка. Показатели данного обследования используются для создания индивидуального плана работы и отслеживания динамики. Результатом такого обследования могут быть профиль освоенных навыков и лист навыков, которые надо сформировать.

В ходе медицинской диагностики аутизма очень важно четко дифференцировать аутизм от любых других психических и психиатрических диагнозов. Так, нередко РАС могут путать с серьезными нарушениями сенсорных систем, аффективными расстройствами, депрессивными состояниями, психозами, шизофренией и т.д. Поэтому обязательно параллельно проводятся следующие исследования: проверка слуха и зрения у соответствующих врачей – чтобы исключить связь речевой задержки с тугоухостью или имеющиеся проблемы со зрением; ЭЭГ – для диагностирования эпилептических приступов (аутизм нередко сопровождается эпилепсией); УЗИ головного мозга – чтобы исключить повреждение мозга, способное вызвать характерные симптомы. Нарушения социального и коммуникативного взаимодействия являются центральными при аутизме, их измерение принято считать приоритетными в обследовании и коррекции [8].

Для своевременной диагностики нарушений аутистического спектра у детей используются методы скрининга и клиническое диагностическое обследование командой специалистов.

Скрининг детей раннего возраста (18–24 мес.) при подозрении на аутизм проводится при наличии следующих «красных флажков», которые могут замечать уже не только врачи, но и родители (законные представители) психологи, педагоги: отсутствие лепета к 12 месяцам; отсутствие коммуникативных жестов к 12 месяцам; отсутствие отдельных слов к 16 месяцам; отсутствие двухсложных фраз (исключая выученные или эхолалии) к 24 месяцам; какая-либо потеря речевых или социальных навыков в любом возрасте.

К скрининговым инструментам первого уровня, предполагающих использование опросников и наблюдение за ребенком, относятся: CHAT; M-CHAT; Infant-Toddler Checklist (Проверочный лист для малышей и детей, начинающих ходить).

Скрининговые инструменты второго уровня, измеряющие степень социальных, коммуникативных и поведенческих нарушений у детей с аутизмом таковы: CARS-II (Childhood Autism Rating Scale) (Рейтинговая шкала детского аутизма); Childhood Autism Rating Scale Screening Test for Autism in 2-year-olds (Скрининговый тест на аутизм для 2-летних детей); Social Communication Questionnaire (SCQ – Опросник о социальной коммуникации); Social Responsiveness Scale (Шкала социальной отзывчивости); CASD (скрининговая методика).

В качестве наиболее достоверных инструментов диагностического обследования аутизма рассматривают:

– ADOS-2 – измерительные шкалы наблюдения, «золотой стандарт» изучения аутизма, например, Autism Diagnostic Observation Schedule (с 1999 – Шкала наблюдения для диагностики аутизма);

– ADI-R – структурированное интервью, например, Autism Diagnostic Interview-Revised (с 1994 – Интервью для диагностики аутизма, пересмотренное);

– теста интеллекта Векслера, теста PEP-3 и др. – исследование когнитивных способностей ребенка;

– сбор опросники ABAS или Vileland – информации о поведении ребенка в различных ситуациях и его адаптивных возможностях.

Психолого-педагогический аспект диагностики РАС. Аутизм, с одной стороны, это медицинский диагноз, в котором отражены проблемы психической сферы человека. С другой стороны, это психолого-педагогический диагноз, в котором обозначены его социальные и поведенческие особенности. Для качественного оказания психолого-педагогической помощи и коррекции развития возникает необходимость дифференциации детей с РАС с учетом уровней их эмоционального, речевого и умственного развития, специфики поведения, характера социальной дезадаптации. В данном контексте существенно помогает в работе знание психолого-педагогической классификации детей с аутизмом О.С. Никольской (1985-1987 гг.), в которой выделяются четыре группы детей с аутизмом с разной степенью нарушения способов взаимодействия с социумом: 1 группа – дети с отрешенностью от внешней среды; 2 группа – дети с отвержением внешней среды; 3 группа – дети с замещением внешней среды; 4 группа – дети со сверхтормозимостью окружающей средой [9].

Обобщая изложенное отметим, что для выявления аутизма рекомендуются диагностические методики: «Протокол психолого-педагогического обследования Федерального Ресурсного Центра МГППУ»; «Модифицированный скрининговый тест на аутизм для детей младшего возраста (от 16 до 30 месяцев) M-CHAT»; «Социально-коммуникативный опросник (SCQ, русское издание)»; «Кентская шкала оценки развития младенцев (русская версия KID-R) для детей возрасте до 16 месяцев»; «Шкала оценки развития ребенка в возрасте от 14 месяцев до 3,5 лет (адаптированный вариант к условиям России RCDI)»; «Психолого-образовательный профиль (PEP-3)»; «Шкала адаптивного поведения Вайнленд (VABS)»; «Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития (VB-MAPP)»; «Методика оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R)»; «Тест Векслера – диагностика уровня общего интеллекта и его составляющих»; «Диагностический комплект Н.Я. Семаго, М.М. Семаго»; «Сенсорный профиль (О.Б. Богдашина)»; «Психолого-педагогическая классификация детей с аутизмом О.С. Никольской»).

В Республике Беларусь дети с РАС получают образование, соответствующее их потребностям и возможностям. В 2022 году в Кодекс Республики Беларусь об образовании (далее – Кодекс) внесено существенное дополнение, благодаря которому в стране появилась возможность организовывать отдельные группы, классы, учреждения образования для детей с РАС [10]. Образовательный процесс для такого ребенка организуется с учетом его интеллектуального уровня развития. При аутизме выявлены различные уровни интеллектуального развития, но в большинстве случаев аутизм сопровождается снижением интеллекта. Рекомендации по определению образовательного маршрута для ребенка с РАС дает психолого-медико-педагогическая комиссия центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ПМПК ЦКРОиР). ПМПК ЦКРОиР руководствуется Постановлением Министерства здравоохранения Республики Беларусь 29 июля 2022 г. № 79 «Об установлении перечней медицинских показаний и медицинских противопоказаний для получения образования» [11]. По итогам обследования ПМПК ЦКРОиР дается заключение, на основании которого определяется образовательная программа, форма обучения и учреждение образования, где может обучаться ребенок с данными нарушениями.

Особенности организации образовательного процесса при реализации образовательных программ специального образования для детей с ОПФР, в том числе и для детей с РАС, также определены статьями Кодекса. Например, в п. 21. ст.274 отмечается, что «при организации образовательного процесса для лица с расстройствами аутистического спектра с учетом структуры и степени тяжести нарушения обеспечивается его персональное сопровождение педагогическим работником учреждения образования. Необходимость и форма персонального сопровождения определяются психолого-медико-педагогической комиссией государственного центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» [10].

С учетом особенностей развития ребенка с аутизмом, Перечня медицинских показаний для получения образования на дому (постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 03.06.2022 г. № 50), предусматривается обучение на дому для получения дошкольного, общего среднего и специального образования детьми, имеющими следующие диагнозы: с общими расстройствами психологического развития (расстройствами аутистического спектра (F84), в сочетании с гиперактивным, неуместным, дезорганизованным, протестно-вызывающим поведением и (или) агрессивным поведением с нанесением себе и окружающим повреждений [12].

Таким образом, на основании действующего законодательства Республики Беларусь в современных условиях ребенок с РАС может получать образование в разных учреждениях образования в соответствие со своими индивидуальными возможностями и потребностями. Все дети с аутизмом нуждаются в постоянной специфической коррекционной помощи, которую рекомендуется начинать на ранних возрастных этапах. Эффективность коррекционно-педагогической помощи зависит, в том числе, и от того, насколько внимательны родители (значимые взрослые), педагогические работники к специфике развития ребенка с целью максимально раннего адекватного выявления аутизма, от осведомленности родителей и специалистов в данном вопросе.

Список использованной литературы

1. Акбаева, Д. Ж. Коэффициент людей с расстройством аутистического спектра в мире и альтернативные методы его коррекции и лечения / Д. Ж. Акбаева, В. В. Боброва // Психологические науки. – 2019. – № 1. – С. 54–58.

2. Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь (2023) : информационный бюлетень. – Выпуск № 24. – Минск, 2023. – 105 с.

3. Ковалец, И. В. Формирование личностных компетенций педагогов, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра, в ходе повышения квалификации / И. В. Ковалец // Научные труды Республиканского института высшей школы : исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. статей / Республиканский ин-т высш. школы ; под ред. В. А. Гайсенка. – Вып. 25 : в 4 ч. – Минск : РИВШ, 2025.– Ч. 4. – С. 140–148.

4. Ковалец, И. В. Аутизм / И. В. Ковалец // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / редкол.: Н. П. Баранова, А. И. Жук, А. С. Лаптёнок [и др.]. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. – Т. 1 : А – М. – С. 152–153.

5. Аутизм у детей (клиника, диагностика, коррекция) : научное издание / Т. В. Докукина, Т. А. Гаврилова, Т. С. Голубева [и др.] ; под общ. ред. Т. В. Докукиной. – Самара, 2019. – 120 с.

6. Чиркова, Л. Может ли прививка вызвать аутизм / Л. Чиркова, С. Лазуренко. – URL: https://mel.fm/vospitaniye/zdorovye/5412830-mozhet-li-privivka-vyzvat-autizm-10-stydnykh-voprosov-pro-ras--s-otvetami-eksperta (дата обращения: 20.10.2025).

7. Морозов, С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра : учеб.-метод. пособие / С. А. Морозов. – М. : ООО «Медиа-Книга», 2015. – 540 с.

8. Аутизм и расстройства аутистического спектра : диагностика и коррекционная помощь : учеб. для вузов / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг [и др.] ; отв. ред. О. С. Никольская. – М. : Издательство Юрайт, 2022. – 295 с.

9. Ковалец, И. В. Особенности взаимодействия с лицами с аутизмом в учреждениях социального обслуживания : пособие / И. В. Ковалец, В. К. Милькаманович. – Минск : Минский государственный ПТК полиграфии, 2021. – 68 с.

10. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г. № 243-З : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 5 дек. 2024 г. № 46-З // (Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 13.12.2024, 2/3132). – URL: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=Hk1100243 (дата обращения: 16.02.2025).

11. Об определении медицинских показаний для получения образования на дому : постановление М-ва здравоохранения Респ. Беларусь от 3 июня 2022 г. № 50 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: https://minzdrav.gov.by/upload/lcfiles/%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%9C%D0%97_2022_50.pdf (дата обращения: 23.10.2025).

12. Об установлении перечней медицинских показаний и медицинских противопоказаний для получения образования : постановление М-ва здравоохранения Респ. Беларусь от 29 июля 2022 г. № 79 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22238548 (дата обращения: 21.10.2025).

УДК 376-053.4

Ковган М.Д.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Данная статья раскрывает сущность, виды и практическое применение здоровьесберегающих технологий в работе с детьми и подростками. Подчеркивается важность применения здоровьесберегающих технологий в процессе обучения и воспитания детей и подростков. Рассматриваются подходы и методы работы.

Ключевые слова: приемы, методики, направления, здоровьесберегающие технологии.

Kovgan M.D.

USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF EDUCATION AND UPBRINGING OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

Abstract. This article explores the essence, types, and practical application of health-promoting technologies in working with children and adolescents. The article emphasizes the importance of using health-saving technologies in the process of teaching and upbringing children and adolescents. Approaches and methods of work are considered.

Keywords: techniques, methods, directions, and health-saving technologies.

В современном образовательном пространстве проблема сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения приобрела статус одной из наиболее значимых. Формирование культуры здорового образа жизни признается ключевым условием для обеспечения гармоничного развития личности ребенка.

На сегодняшний день вопрос здоровья детей стоит особенно остро, что возлагает на педагога особую ответственность. Именно учитель обладает значительным потенциалом для позитивного влияния на самочувствие и благополучие школьников. Важнейшей профессиональной задачей становится такая организация учебно-воспитательного процесса,

которая не только обеспечивает качественное образование, но и полностью исключает ущерб для физического и психического здоровья детей.

Здоровьесберегающие технологии представляют собой комплексный подход, направленный не только на укрепление физического состояния детей, но и на формирование у них осознанной ценности здоровья и устойчивых навыков здорового образа жизни.

Деятельность педагога должна быть многогранной, однако именно подготовка воспитанников и школьников к здоровой жизни с использованием здоровьесберегающих методик является одной из приоритетных. Эта работа, основанная на принципах личностно-ориентированного подхода, способствует не только индивидуальному развитию, но и формированию важных социальных навыков жизни в коллективе.

Сохранение и укрепление здоровья учащихся составляет центральный элемент профессиональной деятельности современного педагога. Как отмечал В.А. Сухомлинский: «…забота о здоровье ребенка — это не просто комплекс санитарно-гигиенических норм и правил (…) и не свод требований к режиму, питанию, труду, отдыху. Это, прежде всего забота о гармонической полноте всех физических и духовных сил, и венцом этой гармонии является радость творчества» [1, с. 62].

Здоровье ребенка – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней. По данным многочисленных исследований, за время обучения в школе здоровье учащихся значительно ухудшается: возрастает число случаев нарушения осанки, зрения, невротических расстройств. Это свидетельствует о том, что традиционная система образования часто носит «здоровьезатратный» характер.

Цель здоровьесберегающих технологий – обеспечить детям возможность сохранить здоровье за период обучения, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни (ЗОЖ) и научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Здоровьесберегающие технологии представляют собой целостную системную деятельность, направленную на сохранение и укрепление здоровья всех участников образовательного процесса — от воспитанников и учеников до учителей и родителей. Эта концепция выходит далеко за рамки лечебно-профилактических мер и включает в себя комплексный подход, охватывающий педагогические приемы, психолого-педагогическое сопровождение, организацию учебного процесса и создание рациональной образовательной среды.

На практике данный подход реализуется через несколько взаимосвязанных направлений.

1. Медико-профилактические технологии. Данное направление фокусируется на сохранении физического здоровья и создании безопасных условий обучения. К нему относятся:

– профилактика заболеваний через организацию вакцинации и витаминизации;

– строгий контроль за соблюдением санитарно-гигиенических норм (СанПиН): обеспечение оптимальной освещенности, температурного режима, регулярного проветривания, а также подбор мебели, соответствующей ростовым показателям учащихся;

– организация физкультурно-оздоровительной работы: проведение утренней зарядки, физкультминуток на уроках, динамических пауз и занятий в спортивных секциях.

2. Физкультурно-оздоровительные технологии. Эти технологии нацелены на развитие физических качеств, повышение сопротивляемости организма и снятие умственного напряжения. Их инструментарий включает:

– физкультминутки – кратковременные комплексы упражнений для снятия утомления с мышц спины, шеи, глаз и кистей рук;

– дыхательную гимнастику, которая способствует оксигенации мозга, улучшает концентрацию внимания и стабилизирует нервную систему;

– гимнастику для глаз как эффективную меру профилактики близорукости; – подвижные игры на переменах, обеспечивающие активный отдых и эмоциональную разрядку.

3. Психолого-педагогические технологии. Ключевая задача этого направления – создание благоприятного психологического климата в коллективе и сохранение психического здоровья. Это достигается за счет:

– снятия учебного стресса через создание ситуаций успеха, применение игровых методик и поддержание доброжелательного тона общения;

– реализации личностно-ориентированного подхода, который учитывает индивидуальные особенности, темп работы и тип нервной системы каждого ребенка;

– использования методов арт-терапии и музыкотерапии для снятия эмоционального напряжения;

– организации социально-психологического сопровождения, включающего работу психолога по проблемам тревожности, буллинга и профориентации.

4. Образовательные технологии по формированию культуры здоровья. Это направление носит информационно-мотивационный характер. Его цель – целенаправленно информировать учащихся о принципах здорового образа жизни и формировать у них устойчивую мотивацию к их соблюдению.

Эффективное использование здоровьесберегающих технологий требует от педагога творческого подхода и системности. На уроке и занятиях следует:

– чередовать виды деятельности (слушание, письмо, чтение, практическая работа);

– ввести 2–3 физкультминутки продолжительностью 1–2 минуты;

– использовать наглядность, икт (дозированно!), чтобы снизить нагрузку на зрение;

– соблюдать позитивный эмоциональный настрой;

– обучать через диалог, сотрудничество, а не через монолог и давление.

Во внеурочной деятельности:

– организовывать кружки и секции, доступные для детей с разным уровнем подготовки;

– туристические походы, экскурсии на природу.

Данные технологии должны удовлетворять принципам здоровьесбережения, которые сформулировал Н.К. Смирнов [3] :

– «Не навреди!» — все применяемые методы, приемы, используемые средства должны быть обоснованными, проверенными на практике, не наносящими вреда здоровью ученика и учителя;

– приоритет заботы о здоровье учителя и учащегося – все используемое должно быть оценено с позиции влияния на психофизиологическое состояние участников образовательного процесса;

– непрерывность и преемственность – работа ведется не от случая к случаю, а каждый день и на каждом уроке;

– субъект-субъектные взаимоотношения – ребенок является непосредственным участником здоровьесберегающих мероприятий и в содержательном, и в процессуальном аспектах;

– соответствие содержания и организации обучения возрастным особенностям детей – объем учебной нагрузки, сложность материала должны соответствовать возрасту ребенка;

– комплексный, междисциплинарный подход – единство в действиях педагогов, психологов и врачей;

– упех порождает успех – акцент делается только на хорошее; в любом поступке, действии сначала выделяют положительное, а только потом отмечают недостатки;

– активность – активное включение, а любой процесс снижает риск переутомления.

Таким образом, здоровьесберегающие технологии играют ключевую роль в формировании здорового образа жизни у детей и подростков. Их интеграция в образовательный процесс способствует не только сохранению здоровья учащихся, но и повышению их успеваемости и психоэмоционального благополучия.

Важно продолжать исследования и разработку новых методов, направленных на улучшение здоровья подрастающего поколения, а также вовлекать родителей и педагогов в этот процесс для достижения максимального эффекта.

Список литературы

1. Сухомлинский, В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности : в 5 т. / В. А. Сухомлинский. – М. : Сов. Шк., 1976. – Т. 1. – С. 55–206.

2. Дьяченко, Т. В. Роль общения в развитии личности ребенка–дошкольника / Т. В. Дьяченко // Молодой ученый. – 2019. – № 38 (276). – С. 60–62.

3. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. – М. : АПК и ПРО, 2002.– 121 с.

УДК 373–056.37

Козловская Е.А.

РАЗВИТИЕ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗЫВАТЬ ТЕКСТЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования навыка пересказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях. Подчеркивается значимость развития связной речи как основы успешного обучения и социализации. Отмечается эффективность нарративно-ориентированных методов, визуальных опор и диалогического чтения в коррекционной работе.

Ключевые слова: общие речевые нарушения, дошкольный возраст, пересказ текста, связная речь, коррекционная педагогика, нарративные навыки, логопедическая работа.

Kozlovskaya E.A.

DEVELOPING THE ABILITY TO RETELL TEXTS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT DURING CORRECTION CLASSES

Abstract. The article explores the development of retelling skills in preschool children with general speech underdevelopment during correctional sessions. The importance of coherent speech for learning and social adaptation is emphasized. The effectiveness of narrative-based approaches, visual aids, and dialogic reading in speech therapy is noted.

Keywords: speech disorders, preschool age, text retelling, coherent speech, correctional pedagogy, narrative skills, speech therapy.

Развитие навыка пересказывать тексты у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) – одна из ключевых задач коррекционной работы, поскольку умение связно излагать события и мысли лежит в основе успешного овладения письменной речью, учебной деятельностью и социальной коммуникацией. В отечественной и зарубежной

литературе подчеркивается, что у детей с ОНР наблюдаются не только фонетико–фонематические и лексико–грамматические трудности, но и выраженные нарушения в структуре повествования: сокращенный объем устной речи, фрагментарность, слабая сюжетная организация, бедный лексический репертуар и нарушения в когнитивных компонентах повествования (планирование, последовательность действий, причинно-следственные связи). Эти нарушения делают пересказ особенно сложной задачей: ребенку нужно удержать в памяти информацию, отобрать значимое, связать элементы в логическую цепочку и вербализовать это в доступной форме.

Классические теоретические подходы определяют важность целенаправленной организации коррекционной работы. Так, Л.С. Выготский в своем культурно-историческом подходе подчеркивал роль социальной коммуникации и «зоны ближайшего развития»: то, что ребенок еще не может сделать сам, возможно при поддержке взрослого, и через такую поддержку навыки затем интериоризируются [1, с. 89]. Это прямо относится к обучению пересказу: взрослый (логопед, воспитатель, родитель) в коррекционных занятиях выступает как фасилитатор, обеспечивая подсказки, моделирование и постепенное снижение опоры.

Нейропсихологические представления также указывают на то, что выполнение сложных речевых и повествовательных задач требует интеграции внимания, оперативной памяти, планирования и вербализации – функций, которые у детей с ОНР нередко ослаблены, поэтому коррекция должна учитывать не только языковые, но и познавательные компоненты [2, с. 110].

Эмпирические исследования подтверждают, что у детей с нарушениями речи (включая ОНР или DLD – developmental language disorder) наблюдаются стабильные отставания в нарративных навыках по сравнению с типично развивающимися сверстниками; мета-анализы показывают средний крупный эффект в сторону ухудшения параметров повествования у детей с нарушениями, что значит – целенаправленная работа по развитию пересказа не только актуальна, но и необходима для профилактики дальнейших трудностей с чтением и учебой.

В ряде классических и современных исследований (например, Norbury и соавт.) использовались стандартизованные методики и «безсловные» книжки (Mayer’s Frog, Where Are You?), что показало, что задача рассказать по картинкам позволяет выделить как структурные, так и прагматические дефициты при оценке нарративных способностей.

В отечественной практике указывают на высокую долю детей с речевой патологией в дошкольной популяции и на то, что ОНР составляет значительную часть этой группы (в ряде обзоров и материалов о практике – порядка 30–40 % среди детей с речевой патологией), причем сочетание речевых нарушений с дефицитами памяти и внимания усугубляет прогноз без своевременного вмешательства. В СМИ и аналитических материалах российские эксперты и журналисты неоднократно привлекали внимание к масштабу проблемы и необходимости включения логопедической помощи в систему ранней помощи и ОМС. При работе с актуальными данными важно опираться на методологически корректные исследования и учитывать региональные различия в структуре обращаемости за помощью.

Практические принципы коррекционной работы над пересказом в дошкольном возрасте можно сформулировать следующим образом: системность, постепенность, многообразие коммуникативных контекстов, опора на визуальные средства и активное участие взрослого. Конкретные приемы, эффективно применяемые в коррекционных занятиях, включают: целенаправленное моделирование рассказа взрослым с «разбором» структуры (вводная часть – события – кульминация – развязка), использование опорных картинок и схем причинно–следственных связей, работу с безсловными книжками и последовательными сериями картинок,

диалогическое чтение (dialogic reading) и метод «элабораторного воспоминания» (elaborative reminiscing), когда взрослый стимулирует расширенный рассказ ребенка с наводящими вопросами и подстановкой слов. Исследования показывают, что вмешательства, которые фокусируются на структуре истории и предоставляют множественные возможности для практики пересказа с обратной связью, улучшают качество нарративов и в перспективе поддерживают навыки чтения [3, с. 46].

В коррекционных группах важно работать над компонентами пересказа: расширение лексического запаса (введение опорных слов и фраз, активная репетиция), фразовая и синтаксическая организация (упражнения на объединение коротких предложений в связные), последовательность событий (работа с карточками–пазлами, перетасовкой кадров и восстановлением хронологии), и поддержка памяти и внимания (упражнения на удержание в оперативной памяти ключевых элементов рассказа, повторение и пересказ по частям). Технически занятие может включать прогресс от упрощенных заданий (пересказ с опорой на 3–4 картины, выбор ключевых слов) к более сложным (пересказ без опоры, пересказ после длительного временного промежутка, пересказ с добавлением деталей и оценочных суждений). Эффективна чередующаяся структура: сначала моделирование взрослого, затем совместный пересказ (взрослый и ребенок по очереди добавляют фразы), затем независимый пересказ и, наконец, рефлексия («что было главным?», «кто герой?»).

Методические подходы, проверенные в исследованиях, включают использование нарративно-ориентированных программ: программы, где целенаправленно тренируются макроструктуры (связка событий, наличие цели героя, причина-следствие) и микроструктуры (лексика, грамматика, связки). Клинические исследования и одиночные кейсы показывают, что нарративные вмешательства дают измеримый эффект в улучшении качества рассказа и некоторых когнитивных навыков у детей с нарушениями речи; например, исследования, использующие множественные базовые линии и контроль, демонстрируют улучшение когнитивно-языковых показателей после курса нарративных занятий [4, с. 47].

При планировании коррекционного занятия полезно использовать стандартизованные и полу-стандартизованные инструменты оценки нарратива для отслеживания прогресса: анализ количества разных слов (NDW), общей длины высказывания (TNW), средней длины утраченного высказывания (MLU) и шкалы качества нарратива (оценка наличия сюжетной линии, когерентности, использования временных и причинных связок). В ряде исследований применяются инструменты вроде Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) и других протоколов для сравнимой оценки. Регулярная инструментальная оценка помогает объективно фиксировать эффект вмешательства и корректировать цели занятий.

Роль семьи и педагогов в коррекции нельзя переоценить: интеракции «взрослый – ребенок» в повседневных условиях (совместное чтение, обсуждение событий дня, побуждение к пересказу увиденного или пережитого) обеспечивают дополнительную практику. Программы обучения родителей, направленные на развитие диалогического чтения и использование развивающих вопросов, показывают устойчивый положительный эффект, особенно в случаях, когда родители изначально имеют низкую «элаборативность» в повествовании. Вмешательства с обучением родителей о том, как задавать открытые вопросы, как расширять детский ответ и как моделировать повествовательную речь, улучшают и объем, и качество детских пересказов [5, с. 78]

Планирование коррекционной работы также должно учитывать индивидуальные особенности: степень и профиль языковых нарушений, когнитивные ресурсы, мотивацию

ребенка, его интересы и культурный контекст. Быстрая стандартизированная «универсальная» программа часто менее эффективна, чем адаптированная, гибкая модель, где логопед комбинирует игровые методы, визуальные опоры, ролевые игры и технологии (аудиозапись рассказов, видео-репетиция) в зависимости от реакции ребенка. При этом важно создавать мотивационный контекст: пересказ должен быть связан с личным опытом или интересом ребенка (игрушки, семейные истории, любимые герои), чтобы активизировать эмоциональное включение и тем самым улучшить продуктивность занятий.

Наконец, вопрос эффективности и долгосрочного прогноза: исследования показывают, что улучшения в навыке пересказа после целенаправленных программ часто переносятся на последующие учебные достижения, в частности на навыки понимания прочитанного и письменной речи, однако эффект зависит от интенсивности и продолжительности вмешательства и от раннего начала работы. Поэтому ранняя диагностика и системная коррекция в дошкольном возрасте существенно повышают шансы на компенсацию дефицитов и на успешную академическую адаптацию в будущем.

Таким образом, развитие навыка пересказывать тексты у детей дошкольного возраста с ОНР требует интегрированного подхода: теоретическая опора на работы Л.С. Выготского и нейропсихологов, эмпирическая поддержка нарративно-ориентированных вмешательств и программ, системная работа логопеда в сотрудничестве с семьей и педагогами, применение разнообразных визуальных и коммуникативных стратегий и регулярный мониторинг качественных и количественных показателей речи. Коррекционные занятия должны сочетать моделирование, совместную практику и постепенное снятие опоры, фокусируясь как на структуре рассказа, так и на языковых средствах его реализации. При таких условиях у многих детей с ОНР возможно значительное улучшение навыка пересказа, а значит – и лучшее начало школьного обучения и социализации.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2021. – 352 с.

2. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2020. – 368 с.

3. Андреева, Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников : в 3-х ч. : пособие для логопеда / Н. Г. Андреева ; под ред. Р. И. Лалаевой. – М. : Владос, 2006. – Ч 1. : Устная связная речь. Лексика. – 182 с.

4. Иванова, Н. В. К вопросу о проблеме развития умений связной описательной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н. В. Иванова, А. А. Новикова // Мир педагогики и психологии. – 2022. – № 5 (70). – С. 45–49.

5. Соловьева, Л. Г. Логопедия : учебник и практикум для среднего профессионального образования / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Юрайт, 2024. – 191 с.

УДК 376

Козырева О.А., Козырева Д.О.

ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНЫХ КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА О МЕТОДАХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Исследование направлено на выявление уровня знаний будущих педагогов о современных подходах и технологиях, применяемых для работы с данной категорией детей. Анализ полученных данных позволит определить пробелы в подготовке студентов и разработать рекомендации по совершенствованию учебных программ, направленных на формирование компетентности в вопросах коррекционной педагогики. Результаты работы могут быть использованы для повышения качества подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: осведомленность, студенты, ограниченные возможности здоровья, дети.

Kozyreva O.A., Kozyreva D.O.

INFORMEDNESS OF PRIMARY COURSE STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY ABOUT CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. The study aims to identify the level of knowledge of future teachers about modern approaches and technologies used to work with this category of children. The analysis of the obtained data will allow us to identify gaps in the training of students and develop recommendations for improving educational programs aimed at developing competence in the field of correctional pedagogy. The results of the study can be used to improve the quality of training future teachers for working in an inclusive educational environment.

Keywords: awareness, students, disabilities, children.

В современном образовательном пространстве, ориентированном на принципы инклюзии, особую актуальность приобретает вопрос подготовки педагогических кадров, способных эффективно работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Инклюзивное образование предполагает создание равных возможностей для получения качественного образования всеми категориями обучающихся, в том числе детям с особыми образовательными потребностями [1]. В связи с этим, компетентность будущего педагога в области коррекционно–развивающей работы становится ключевым фактором успешной реализации инклюзивной практики. Недостаточная осведомленность о современных методах, технологиях и подходах коррекционной педагогики может существенно затруднить процесс обучения и развития детей с ОВЗ, нивелируя усилия по созданию доступной и поддерживающей образовательной среды [2].

Инклюзивное образование в контексте российских образовательных стандартов подразумевает создание условий для совместного обучения и развития детей с различными образовательными потребностями, включая детей с ОВЗ (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»). При этом эффективность инклюзивной практики напрямую зависит от квалификации и компетентности педагогических кадров [3].

Коррекционно-развивающая работа, направленная на преодоление или ослабление имеющихся нарушений в развитии, является неотъемлемой частью образовательного процесса для детей с ОВЗ. Она включает в себя комплекс педагогических, психологических и медико–социальных мероприятий, направленных на компенсацию нарушенных функций, формирование адаптивных стратегий и развитие потенциальных возможностей ребенка [4].

Методы коррекционно-развивающей работы разнообразны и зависят от характера и степени выраженности нарушений у ребенка. К наиболее распространенным методам относятся: поведенческая терапия, сенсорная интеграция, арт-терапия, игровая терапия, а также

различные методики, направленные на развитие познавательных процессов, речи и моторики [4]. Имеющиеся исследования свидетельствуют о недостаточной готовности многих педагогов к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии. Наиболее часто отмечаются пробелы в знаниях о конкретных методах коррекционно–развивающей работы, а также в навыках адаптации образовательной программы под индивидуальные потребности ребенка [3].

Исследование выполнено на базе Волгоградского государственного социально–педагогического университета. В его ходе 90 студентов в возрасте 18–22 лет приняли участие в анкетировании, состоящем из 11 вопросов. Исследование было проведено на основе опроса Google формы. Была составлена подборка вопросов по темам, которые интересовали авторов и не были включены ни в один ранее существовавший опросник.

Мы получили следующие результаты:

Насколько важно, по Вашему мнению, знание методов коррекционно-развивающей работы для будущих специалистов в области образования? (выберете цифру от 1 до 5, где 1 – не важно, 5 – очень важно): 0 % респондентов ответили «1»; 0 % опрошенных ответили «2»; 8,9 % студентов ответили «3»; 33,3 % «4» и 57,8 % «5».

Обсуждаете ли Вы с преподавателями ВУЗа новые методы коррекционно-развивающей работы?: 83,3 % респондентов ответили «Да» и 16,7 % опрошенных ответили «Нет».

Считаете ли Вы, что основная задача коррекционно-развивающей работы – это повысить качество жизни детей с ОВЗ?: 90 % респондентов ответили «Да» и 10 % респондентов ответили «Нет»

С какими методами коррекционно–развивающей работы Вы встречались на практике?: 40% респондентов ответили «Объяснительно-иллюстративный»; 47,8 % опрошенных ответили «Проблемно–поисковый»; 32,2 % студентов ответили «Репродуктивный»; 51,1 % – «Методы стимулирования»; 72,2 % – «Методы игры» и 38,9 % – «Практические».

Считаете ли Вы, что в рамках коррекционно–развивающей работы нужно адаптировать образовательную программу индивидуально для каждого?: 91,1 % респондентов ответили «Да, должны быть адаптированы» и 8,9 % – «Нет, программы должны быть одинаковы для всех».

Согласны ли Вы с утверждением, что необучаемых детей нет?: 84,4 % – «Да» и 15,6 % – «Нет».

Насколько важно учитывать зону ближайшего развития ребенка с ОВЗ в организации его коррекционно-развивающей деятельности? (выберете цифру от 1 до 5, где 1 – не важно, 5 – очень важно): 0,3 % респондентов ответили «1»; 6,6 % опрошенных ответили «2»; 10 % студентов ответили «3»; 37,8 % – «4» и 45,6 % – «5».

Насколько важно чтобы коррекционно-развивающая работа с ребенком проводилась не только со специалистами, но и с родителями? (выберете цифру от 1 до 5, где 1 – не важно, 5 – очень важно): 0,3 % респондентов ответили «1»; 3 % опрошенных ответили «2»; 11,1 % студентов ответили «3»; 46,7 % – «4» и 38,9 % – «5».

Считаете ли Вы инклюзию необходимым процессом для обучения детей с ОВЗ?: 85,6 % – «Да» и 14,4 % – «Нет».

Выберете наиболее важные для Вас принципы в коррекционно-развивающей работе: 35,6 % респондентов ответили «принцип коррекционной направленности, обучения»; 35,6 % опрошенных ответили «Принцип комплексного подхода и диагностики»; 58,9 % студентов ответили «Принцип ранней коррекции»; 57,8 % – «Принцип достижения уровня общеобразовательной подготовки»; 56,7 % – «Принцип дифференциального подхода в обучении» и 38,9 % – «Принцип непрерывного образования».

Как Вы относитесь к взаимодействию с другими образовательными учреждениями для обмена опытом и обсуждения методов в области коррекционно–развивающей работы?: 71,1 %

респондентов ответили «Положительно»; 6,7 % опрошенных ответили «Отрицательно»; 22,2 % студентов ответили «Нейтрально».

Проведенное исследование уровня осведомленности студентов педагогического вуза о методах коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ демонстрирует в целом позитивную картину, однако указывает и на зоны, требующие особого внимания.

Студенты активно знакомятся с различными методами коррекционно-развивающего воздействия, причем лидируют методы игры и стимулирования, что отражает общее понимание важности использования интерактивных и мотивирующих подходов. Высокий процент респондентов, убежденных в необходимости адаптации образовательных программ и отсутствии необучаемых детей, говорит о готовности к реализации индивидуального подхода и вере в потенциал каждого ребенка с ОВЗ. Важность учета зоны ближайшего развития и участия родителей в коррекционном процессе также подчеркивает понимание студентами ключевых принципов эффективной коррекционной работы.

В целом, позитивное отношение к инклюзии, повышенное внимание к принципам ранней коррекции и дифференциального подхода в обучении, а также стремление к обмену опытом с другими образовательными учреждениями, характеризуют современное поколение будущих педагогов как потенциально готовых к работе в инклюзивной образовательной среде. Тем не менее, результаты исследования указывают на необходимость дальнейшего совершенствования подготовки студентов, акцентируя внимание на углублении знаний о конкретных методах и технологиях коррекционной работы, а также на формировании практических навыков применения индивидуального подхода в различных образовательных ситуациях.

Список использованной литературы

1. Афанасьева, Е. Д. Коррекционно-развивающая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е. Д. Афанасьева., Н. А. Лабарева // Высшее педагогическое образование в провинции: традиции и новации : сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф., 13–15 апр. 2023, г. Саратов / под общ. ред. О. В. Бессчетновой, П. А. Шацкова. – Саратов, 2023. – С. 60–65.

2. Лемех, Е. А. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Е. А. Лемех, С. Н. Феклистова, И. К. Русакович. – Минск : БГПУ, 2018. – Ч. 1. – 112 с.

3. Карманова, М. Н. Программы коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья / М. Н. Карманова., Е. С. Козырева // Психолого–педагогические программы и технологии в образовательной среде. Каталог-2021 : коллективная монография / Мин-во просвещ. РФ, ФГБОУ ВО «Моск. гос. психол.-пед. ун-т», ООО «Федерация психологов образования России» ; под ред. В. В. Рубцова, Е. С. Романовой.– М. : МГППУ, 2021. – С. 111–136.

4. Воронова, А. Е. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья / А. Е. Воронова // Инклюзивное образование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидов: от раннего возраста до профессиональной подготовки. Региональные практики и модели : сб. науч. ст. / Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; отв. ред. Л. М. Кобрина. – СПб., 2020. – С. 43–48.

УДК 378.1

Козырева О.А., Козырева Д.О., Неботова Е.К.

ИНФОРМИРОВАННОСТЬ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА О РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В данной работе изучается степень информированности учащихся первого года обучения педагогического вуза относительно особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Проводится анализ теоретических основ рассматриваемого вопроса и приводятся итоги эмпирического исследования. Опираясь на собранные сведения, дается оценка подготовленности будущих учителей к взаимодействию с указанной группой детей на стартовом этапе образовательной деятельности.

Ключевые слова: информированность, студенты, ограниченные возможности здоровья, специфика.

Kozyreva O.A., Kozyreva D.O., Nebotova E.K.

INFORMEDNESS OF 1ST–YEAR STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY ABOUT WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. This paper examines the degree of awareness of first-year students of a pedagogical university regarding the development of children with disabilities. The analysis of the theoretical foundations of the issue under consideration is carried out and the results of an empirical study are presented. Based on the collected information, the assessment of the readiness of future teachers to interact with this group of children at the initial stage of educational activity is given.

Keywords: awareness, students, disabilities, specifics.

В современном мире инклюзивный подход к образованию занимает центральное место в развитии образовательной системы. Подготовка квалифицированных педагогов, способных эффективно обучать детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), является ключевой задачей педагогического образования [1]. Степень готовности студентов педагогических университетов к работе с детьми с ОВЗ – это комплексный вопрос, требующий глубокого анализа. Начальный этап обучения играет решающую роль в формировании профессиональных навыков будущих учителей, что делает изучение готовности первокурсников к работе с детьми с ОВЗ особенно важным [2].

Готовность к работе с детьми с ОВЗ охватывает не только теоретические знания в области коррекционной педагогики и психологии, но и практические умения, сочувствие, принятие и индивидуальные качества, необходимые для успешного взаимодействия с детьми, нуждающимися в особом образовательном подходе [3]. Однако, практика показывает, что не все студенты, только начинающие обучение в педагогическом вузе, полностью понимают особенности работы с детьми с ОВЗ и обладают достаточной готовностью.

Среди причин недостаточной готовности можно выделить: ограниченное знание о проблемах детей с ОВЗ, отсутствие опыта взаимодействия с такими детьми, предвзятое отношение и предубеждения, связанные с инвалидностью [4]. Существенную роль играет также личная готовность студента к работе, включающая в себя стимул, интерес к данной сфере, веру в свои возможности и способность к самоконтролю [5].

Исследование выполнено на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета. В его ходе 62 студента в возрасте 18–20 лет приняли участие в анкетировании, состоящем из 10 вопросов. Исследование было проведено на основе опроса Google формы. Была составлена подборка вопросов по темам, которые интересовали авторов и не были включены ни в один ранее существовавший опросник.

На вопрос «Что на Ваш взгляд означает термин «дети с ОВЗ»?» мы получили следующие результаты: 53 % респондентов ответили «Дети, имеющие инвалидность»; 50 % опрошенных ответили «Дети, испытывающие трудности в обучении»; 34 % студентов ответили «Дети,

имеющие временные трудности в развитии»; 53 % – «Дети, имеющие особенности в физическом и/или психическом развитии, нуждающиеся в специальной поддержке» и 81 % – «Дети, которым требуется индивидуальный подход в обучении».

На вопрос «Сталкивались ли Вы когда-нибудь с детьми, имеющими ОВЗ?» мы получили следующие результаты: 20 % респондентов ответили «Да, в семье»; 24 % опрошенных ответили «Да, в школе/детском саду»; 40 % студентов ответили «Да, в другом месте» и 16 % – «Нет, никогда».

На вопрос «Какие, на Ваш взгляд, наиболее распространенные барьеры возникают у детей с ОВЗ в образовательном процессе?» мы получили следующие результаты: 13 % респондентов ответили «Недостаток финансирования»; 16 % опрошенных ответили «Недоступность образовательной среды»; 16 % студентов ответили «Недостаточная квалификация педагогов»; 13 % – «Недостаточная поддержка родителей» и 42 % – «Все вышеперечисленное».

На вопрос «Как Вы считаете, насколько важно адаптировать учебные материалы для детей с ОВЗ?» мы получили следующие результаты: 0 % респондентов ответили «Совершенно не важно»; 10% опрошенных ответили «Не очень важно»; 48 % студентов ответили «Важно»; 36 % – «Очень важно» и 6 % – «Это зависит от ребенка».

На вопрос «Какие методы и приемы, по вашему мнению, наиболее эффективны при работе с детьми с ОВЗ?» мы получили следующие результаты: 16 % респондентов ответили «Использование наглядных материалов»; 21 % опрошенных ответили «Индивидуальный подход к каждому ученику»; 20 % студентов ответили «Создание поддерживающей атмосферы в классе»; 16 % – «Интенсивные занятия» и 27 % – «Все вышеперечисленное»

На вопрос «Как Вы думаете, насколько важна роль родителей в обучении и воспитании детей с ОВЗ?» мы получили следующие результаты: 3 % респондентов ответили «Не важна»; 11 % опрошенных ответили «Мало важна»; 21 % студентов ответили «Важна»; 34 % – «Очень важна» и 31 % – «Определяющая».

На вопрос «Что бы Вы предприняли, если бы заметили, что ребенок с ОВЗ подвергается буллингу со стороны других детей в классе?» мы получили следующие результаты: 2 % респондентов ответили «Ничего, это не моя ответственность»; 27 % опрошенных ответили «Поговорю с обидчиком»; 24 % студентов ответили «Сообщу классному руководителю»; 31 % – «Постараюсь пресечь буллинг и оказать поддержку ребенку с ОВЗ» и 16 % – «Привлеку родителей обидчика».

На вопрос «Насколько Вы уверены в своих знаниях о различных категориях детей с ОВЗ (например, с нарушениями зрения, слуха, интеллекта, опорно–двигательного аппарата)?» мы получили следующие результаты: 0 % респондентов ответили «Абсолютно уверен(а)»; 2 % опрошенных ответили «Скорее уверен(а), чем нет»; 15 % студентов ответили «Немного уверен(а)» и 84 % – «Совсем не уверен(а)».

Таким образом, исследование выявило неоднозначное понимание термина: зачастую респонденты, не имея четкого представления о критериях ОВЗ, склонны отождествлять его с инвалидностью или выраженными трудностями в обучении. Основные барьеры носят комплексный характер – недостаточное финансирование, среда, квалификация педагогов, поддержка родителей, что требует комплексного решения. Важно понимать, что создание инклюзивной среды – это не просто установка пандусов или закупка специализированного оборудования. Респонденты признают важность адаптации материалов и поддерживающей среды, а также ключевую роль родителей. Включение родителей в образовательный процесс,

предоставление им консультативной и психологической помощи позволит создать максимально эффективную систему поддержки ребенка. Эмпатия оценивается средне, но есть готовность поддерживать. Это свидетельствует о наличии потенциала для развития более глубокого понимания и сочувствия к потребностям детей с ОВЗ в обществе. Однако большинство не уверены в знаниях о категориях детей с ОВЗ, что подчеркивает необходимость повышения информированности.

Данное исследование подчеркивает необходимость в более четком и унифицированном определении термина «ограниченные возможности здоровья» у детей в образовательной и социальной сферах. Неоднозначность в понимании этого понятия приводит к различным трактовкам и затрудняет создание эффективных инклюзивных практик. Для успешной реализации инклюзивного образования и социализации детей с ОВЗ крайне важно повышать осведомленность инклюзивных принципах, правах и возможностях.

Список использованной литературы

1. Бородулина, Н. В. Компетентность педагога как ключевой фактор успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Бородулина, Ю. М. Матвеева // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации : материалы Всеросс. научно-практ. конф., г. Тамбов, 18–19 нояб. 2021 г. / М-во науки и высш. обр. РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина» ; отв. ред. И .В. Смолярчук, В. М. Мелехова. – Тамбов, 2021. – С. 44–48.

2. Петрова, Д. Б. Особенности адаптации к школе детей с ограниченными возможностями здоровья / Д. Б. Петрова, Н. Д. Борисенко // Теория и практика современной науки : сб. ст. XII Междунар. науч.-практ. конф. / Междунар. центр науч. сотрудничества «Наука и просвещение» ; отв. ред. Г. Ю. Гуляев. – Пенза, 2023. – С. 103–106.

3. Дружинина, Л. А. Профессиональная готовность студентов педагогического вуза к реализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 1 (67). – С. 420–440.

4. Снитко, К. Е. Особенности готовности педагогов к воспитанию межличностной толерантности в условиях инклюзивного дошкольного образования / К. Е. Снитко, А. С. Ковалева, А. А. Кузеванова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87–4. – С. 329–332.

5. Сибиряков, А. В. Особенности воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / А. В. Сибиряков, Н. М. Кулмурзаев, Р. Б. Шайдуллаев, Д. И. Макамбаева // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2022. – Т. 16, №. 1. – С. 132–139.

УДК 378.14

Кондратьева С.Ю., Ковалева М.В.

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА-НАСТАВНИКА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлено описание деятельности куратора-наставника академической группы; охарактеризована кураторская деятельность при подготовке специалистов в области специального и инклюзивного образования; на основании проведенного опроса студентов и анализа теоретико-экспериментальных источников определены направления деятельности куратора-наставника в современном университете.

Ключевые слова: воспитательная работа, психолого-педагогическое сопровождение, наставничество, наставник-куратор.

Kondrateva S.Yu., Kovaleva M.V.

MENTORING AS A FORMAT OF INVOLVEMENT IN PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES

Abstract. The article describes the activities of the curator–mentor of the academic group; describes the curatorial activities in the training of specialists in the field of special and inclusive education; based on a survey of students and an analysis of theoretical and experimental sources, the activities of the curator-mentor at a modern university are determined.

Keywords: educational work, psychological and pedagogical support, mentoring, mentor-curator.

Сегодня вопрос подготовки высоковалифицированных специалистов в области специального и инклюзивного образования является важным и актуальным. К специалистам, работающим в системе психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью предъявляются высокие требования.Специалисты, реализующие психолого-педагогическое сопровождение, должны владеть на достаточном уровне как общепрофессиональными, так и деонтологическими компетенциями [1; 2].

Качество и эффективность образовательного процесса в системе подготовки специалистов в области специального и инклюзивного образования в значительной мере обусловлены уровнем профессиональных компетенций преподавателей высшего учебного заведения. При этом воспитательная работа, реализуемая преподавателями в университете, приобретает особое значение для формирования профессиональных и социальных компетенций будущего специалиста в области специального и инклюзивного образования [3; 4].

Рассматривая воспитательную работу в высшем учебном заведения, как один из компонентов целостного педагогического процесса, в ее содержании можно выделить ряд направлений: организационно-просветительское, гражданско-правовое, социально-профилактическое, культурно-досуговое. Программа воспитательной работы в университете реализуется в тесной взаимосвязи с учебной работой. При этом ключевая роль в реализации учебной и воспитательной работы в университет отводится кураторской деятельности [4; 5].

Деятельность куратора в вузе предполагает единство учебной, воспитательной, научно-исследовательской деятельности и является важным инструментом передачи накопленного опыта. Куратор рассматривается как ключевая фигура, которая способна объединить администрацию университета, преподавателей и обучающихся, а также социальных партнеров при решении профессиональных и воспитательных задач [6].

Потребность в кураторском сопровождении студентов на протяжении всего периода обучения может быть актуализирована рядом причин. Среди основных можно отметить следующие: адаптация студентов к обучению в высшем учебном заведении, прежде всего

студентов–первокурсников, профилактика академической задолженности среди студентов, профессиональное просвещение, карьерное консультирование, а также личностная и психологическая поддержка студентов куратором [6; 7].

Индивидуально–ориентированная деятельность куратора в академической группе является востребованной, на наш взгляд. Результаты проведенного нами опроса подтверждают данное предположение. Среди опрошенных студентов кафедры логопедии РГПУ имени А.И. Герцена, обучающихся на втором–четвертом курсах (93 чел.), большинство дали утвердительный ответ на вопросы «Заинтересованы ли вы в поддержке куратора?», «Испытываете ли вы потребность в кураторской поддержке (консультации, встрече с куратором)?». Проведенный анализ ответов обучающихся позволил выделить характер трудностей, которые испытывают студенты во время обучения.

В первую группу вошли трудности, связанные с планированием и выполнением учебной работы. К ним можно отнести: увеличение учебной нагрузки, изучаемого материала, в том числе теоретического, изучение и анализ литературных источников по осваиваемой специальности. Во вторую группу были включены психологические трудности, связанные с адаптацией в студенческой группе, выстраивание взаимоотношений внутри группы и курса, эмоциональное напряжение, а также трудности, связанные с оптимальным распределением учебной нагрузки, времени при подготовке заданий к практическим и лабораторным занятиям, зачетам и экзаменам, при выполнении рефератов и курсовых проектов. Особо следует отметить, трудности, связанные с профессиональным самоопределением и снижение мотивации к обучению в университете. Следовательно, деятельность куратора-наставника академической группы предполагает единство учебной, воспитательной и научно-исследовательской деятельности.

Характеризуя институт наставничества в образовательном процессе, С.П. Акутина описывает модель кураторства «куратор-наставник», актуализируя, что в указанной модели успешно сочетаются традиционные обязанности и направления деятельности наставника, а также психологическое, сопроводительное, менторское, фасилитаторское направление и при необходимости тьюторское [8].

Представленный подход к характеристике деятельности куратора в высшем учебном заведении представляется, на наш взгляд, наиболее полным и обоснованным, ориентированным на подготовку высококвалифицированных специалистов в области специального и инклюзивного образования.

Таким образом, наставническую деятельность в образовательном процессе в высшем учебном заведении можно рассматривать как структурное звено, которое направлено на создание благоприятных условий для формирования у студентов профессиональных и личностных компетенций.

Кураторская деятельность на кафедре логопедии института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А.И. Герцена реализуется с позиции указанного подхода. При этом, в академической группе кураторскую поддержку осуществляет куратор-наставник – преподаватель кафедры и куратор-наставник студент, обучающийся на старших курсах в бакалавриате или обучающийся в магистратуре.

Деятельность куратора-наставника в академической группе включает в себя следующие направления работы: проведение кураторских часов, индивидуальных консультаций и личных встреч, реализуемых по индивидуальному запросу обучающегося.

Кураторские часы, выполняющие просветительскую, организующую, направляющую функции, включают в себя: ознакомление обучающихся с организацией учебного процесса в университете, с требованиями к овладению образовательной программой, профилактику академической задолженности, информирование обучающихся о мероприятиях университета, факультета, кафедры, содействие в подготовке и проведении культурно-оздоровительных мероприятий, участие в волонтерской деятельности. При проведении «кураторского часа» большое внимание уделяется созданию позитивной атмосферы в группе, сплоченности в коллективе, установлению деловых отношений между преподавателями и студентами, формированию культуры общения.

Наряду с указанным выше, в обязанности куратора-наставника входит организация и проведение профильных мероприятий, к которым относятся научно-просветительские (образовательные) и культурно-просветительские мероприятия.

Среди профильных мероприятий, реализуемых на кафедре логопедии РГПУ им. А.И. Герцена на регулярной основе, следует выделить проект «Логопедия в лицах», образовательно-просветительский квест «От теории к практике», открытые лекции ведущих специалистов в области коррекционной педагогики.

Научно-просветительский проект «Логопедия в лицах» направлен на формирование профессиональных и личностных компетенций обучающихся. Реализация данного проекта осуществляется поэтапно. На основе анализа литературных источников под руководством куратора–наставника студенты, объединенные в малые подгруппы, готовят сообщения о биографии выдающихся ученых, исследователей и их вкладе в развитие науки. После обсуждения и анализа сообщений обучающихся составляется программа межвузовской конференции, приуроченная к Международному Дню логопеда. На конференции студенты представляют свои доклады. На следующем этапе студенты на основе подотовленных докладов составляют сценарий видеофильма и впоследствии записывают в профессиональной телевизионной студии видеофильмы о биографиях известных ученых–дефектологах и их вкладе в науку. Работа по данному направлению ведется на основе социального партнерства со средней общеобразовательной школой № 232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга. В создании видеофильмов участвуют как студенты кафедры логопедии, так обучающися, педагоги и тьюторы образовательного учреждения.

Таким образом, представленная форма работы, на наш взгляд, является эффективным инструментом в становлении у студентов профессиональных и личностных качеств. Среди которых следует выделить: повышение мотивации к учебной деятельности, учебно-профессиональной деятельности, осознание социальной значимости получаемой профессии и воспитание ответственности в профессиональной деятельности, а также умение работать в команде, умение рационально распределять время на всех этапах работы над проектом.

Образовательный квест «От теории к практике», приуроченный ко Дню российской науки, осуществляется под руководством кураторов-наставников, студентов старших курсов и предполагает участие нескольких студенческих команд. Содержание образовательного квеста кратко можно представить следующим образом: блиц-опрос, включающий в себя теоретические вопросы; презентация свода правил для обучающихся младших курсов, практическая часть, предполагающая разработку и демонстрацию пособий и дидактических игр, анализ и решение «проблемных ситуаций». Данное мероприятие, на наш взгляд, в определенной мере подготавливает студентов к сдаче экзаменов в формате демонстрационного экзамена, предполагающего решение профессиональной задачи. Наряду с этим, участие группы

студентов в образовательном квесте способствует сплочению группы, созданию положительной атмосферы, повышению учебной мотивации, стремлению к взаимной поддержке.

Среди мероприятий, приуроченных ко Дню российской науки, на кафедре логопедии РГПУ им. А.И. Герцена организуются открытые лекции ведущих специалистов в области логопедии, которые проводятся в смешанном формате (очное участие и онлайн трансляция). На открытые лекции в качестве слушателей приглашаются обучающиеся бакалавриата и магистратуры.

Таким образом, кураторскую деятельность при подготовке специалистов дефектологического профиля следует рассматривать в системе учебной, научно–исследовательской и воспитательной деятельности.

Институт кураторства в контексте изменения приоритетных задач воспитания является эффективным инструментом формирования профессиональных компетенций при подготовке специалистов, работающих с лицами ОВЗ и инвалидностью, в области специального и инклюзивного образования.

Деятельность куратора-наставника в современном университете, интегрированная в учебную, научную и воспитательную работы, носит индивидуально-ориентированный характер, направлена на то, чтобы помочь студенту в освоении образовательной программы бакалавриата (магистратуры), в получении и совершенствовании профессиональных умений и навыков, деонтологической компетентности, а также повышении уровня их культурно–нравственных ценностей и успешной социальной адаптации.

Кураторскую деятельность в образовательном процессе в современном университете можно рассматривать как систему организации и проведения воспитательной работы среди обучающихся, которая направлена на их общее развитие, социализацию, поддержку и помощь в решение различных проблем и возникающих вопросов.

Список использованной литературы

1. Филатова, И. А. Формирование профессиональных компетенций у будущих дефектологов в процессе воспитательной работы / И. А. Филатова, С. Н. Бездетко // Социально-воспитательная деятельность в вузе как условие обеспечения качества подготовки учителя-дефектолога : сб. науч.-метод. материалов / Московский педагогический государственный университет ; под общ. ред. А. А. Алмазовой, В. П. Мерзляковой. – М., 2022. – С. 20–26.

2. Зеленская, Ю. Б. Анализ методической компетентности учителей-логопедов при проектировании образовательной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС / Ю. Б. Зеленская, М. В. Ковалева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87–4. – С. 133–136.

3. Кондратьева, С. Ю. Характеристика кураторской деятельности в вузе при подготовке будущих учителей-логопедов / С. Ю. Кондратьева, М. В. Ковалева // Вестник педагогических инноваций. – 2025. – № 2 (78). – С. 87–96.

4. Кондратьева, С. Ю. Реализация системы наставничества с обучающимися разных уровней обучения / С. Ю. Кондратьева, М. В. Ковалева // Развитие региональных кластеров непрерывного образования педагогических кадров : материалы III Междунар. пед. форума Енисейской Сибири, г. Красноярск, 14–15 нояб. 2024 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева ; отв. ред. А. В. Багачук. – Красноярск, 2024. – С. 47–50.

5. Кондратьева, С. Ю. Наставничество как формат вовлечения в профессионально-педагогическую деятельность / С. Ю. Кондратьева, М. В. Ковалева // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф., г. Гродно, 15 нояб. 2024 г. / Учреждение образования «Гродненский университет имени Янки Купалы» ; гл. ред. Н. В. Крюкоская; редкол. : Н. В. Крюковская [и др.]. – Гродно, 2024. – С. 106–109.

6. Черевко, М. А. Педагогическое наставничество как фактор профессионального самоопределения молодых педагогов: региональный аспект / М. А. Черевко // Власть и управление на Востоке России. – 2022. – № 3. – С.150–159.

7. Фетисов, А. С. Модели наставничества в современной системе образования / А. С. Фетисов, Н. В. Горбунова // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. Серия: Социально-экономические науки. – 2023. – Т. 16, № 3. – С. 123–129.

8. Акутина, С. П. Современные модели кураторства в высшем образовании / С. П. Акутина, Т. Т. Щелина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2016. – № 1 (41). – С. 173–178.

УДК 373.24

Конушина М.А., Ляпина И.С.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования экологических представлений у дошкольников и их значение для развития ребенка, особое внимание уделено представлениям о сезонных изменениях в природе. Раскрыты особенности формирования экологических представлений у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: природа, экологическое воспитание, сезонные явления, экологические представления, дети дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Konushina M.A., Lyapina I.S.

THEORETICAL ASPECTS OF FORMING ECOLOGICAL CONCEPTS IN PRESCHOOLERS WITH DELAYED PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT

Abstract. The article discusses the features of the formation of environmental concepts in preschoolers and their significance for the development of a child, with a special focus on the concepts of seasonal changes in nature. The article also explores the features of the formation of environmental concepts in children with mental retardation.

Keywords: nature, environmental education, seasonal phenomena, environmental awareness, preschool children with delayed development.

Природа окружает ребенка с момента его рождения, интересует и увлекает его, как ничто другое. Когда ребенок видит различные природные явления, он нередко чувствует себя первооткрывателем, спешит поделиться впечатлениями, узнать, как эти явления происходят.

Изменения в природе привели современное общество к пониманию того, что правильное экологическое сознание необходимо начинать формировать в человеке с раннего детства, только так возможно изменить отношение общества к природе с потребительского на благожелательное.

Природа оставляет в душе ребенка определенный след, поэтому необходимо обучить детей правильно наблюдать и анализировать процессы, которые происходят, но при этом не вмешиваться в ее хрупкое равновесие. Грамотное экологическое воспитание дошкольников должно положить начало формированию экологической культуры, которая развивается на протяжении всей жизни человека [1].

Знания о природе занимают центральное место в экологическом образовании детей дошкольного возраста. Исследования таких ученых, как В.М. Ворошилова [2], М.В. Евдокимова [3], Е.В. Киселева [4], С.Н. Николаева [5] показывают, что для формирования у детей гуманного отношения к природе ключевую роль играют три взаимосвязанных фактора:

положительное эмоциональное восприятие окружающей среды, осведомленность о ней и активное участие детей в деятельности в природе. Экологическое воспитание дошкольников происходит под воздействием полученных знаний и организованной практической деятельности, в рамках которой дети применяют эти знания, что приводит к их закреплению [3].

Восприятие природной среды обогащает словарный запас, развивает мышление и эмоциональную составляющую личности, а также благоприятно сказывается на духовном и физическом развитии ребенка. Правильно организованное изучение природы в детском саду открывает широкие возможности для всестороннего развития детей [5].

Одним из эффективных методов формирования экологического сознания является наблюдение за природой и сезонными изменениями, происходящими в ней. Основным способом изучения природы для детей является наблюдение [6].

Наблюдая, ребенок обогащает свой багаж знаний, учится оценивать, анализировать, развивает память, воображение и умственные способности, стимулирует познавательные процессы. Для того чтобы наблюдение способствовало развитию этих умений, важно уметь наблюдать, делать выводы и рассуждать во время процесса наблюдения [7]. Дошкольник с большим интересом наблюдает за ростом и развитием живых существ и растений, а также за объектами неживой природы, такими как опавшие листья и снег. Через эксперименты раскрывает закономерности и связи между живой и неживой природой, активно изучая окружающую среду.

Особенное внимание уделяется сезонным изменениям в природе, которые проявляются как повторяющиеся ежегодно циклы. Эти знания помогут ребенку в анализе и синтезе информации, а также в сравнении, что способствует развитию у старшего дошкольника предпосылок для становления логического мышления [8]. Регулярное применение наблюдений в изучении природы приучает детей обращать внимание, замечать детали и способствует развитию способности замечать окружающее, что, в свою очередь, помогает решить одну из ключевых задач умственного воспитания [9].

Принцип сезонности играет центральную роль в изучении окружающей среды детьми дошкольного возраста. Систематическое изучение сезонных изменений в окружающей среде способствует формированию представлений о признаках и свойствах объектов и явлений неживой природы, специфических чертах внешнего вида местных растений, а также о потребностях и адаптационных реакциях животных и птиц на изменения погоды. Такие исследования помогают дошкольникам установить причинно–следственные связи, существующие в окружающей природе. Помимо получения знаний о природе, дошкольники развивают способность сопереживать, восхищаться и выражать сочувствие, а также проявляют интерес к изучению окружающего мира. Они начинают осознавать значимость человеческой деятельности по охране природы в разные сезоны и участвуют в простых мероприятиях по ее сохранению. Таким образом у дошкольников формируется экологическое сознание, которое способствует бережному отношению к природе.

В дошкольном возрасте детям необходимо знать о природных изменениях следующее. Каждое время года имеет свою собственную продолжительность дня и ночи. Кроме того, сезоны отличаются особыми показателями погоды и температуры воздуха. В зависимости от времени года жизнедеятельность животных и растений меняется под влиянием явлений неживой природы. Отсюда следует, что каждое наблюдение имеет свои цели и специфическое содержание [10].

Наблюдение имеет важное значение в становлении знаний о природе у дошкольников с задержкой психического развития (далее – ЗПР). Особенностями детей данной группы являются низкая познавательная активность, неустойчивость и сниженная концентрация внимания, быстрая отвлекаемость, недоразвитие речи и мышления, некоторые расстройства эмоционально–волевой сферы.

Экологические представления – это обобщенное отражение определенных объектов и явлений природы, сложных связей, существующих внутри экосистем, характеризующих сообщества в целом [11].

Формирование экологических представлений у детей дошкольного возраста с ЗПР – это, прежде всего, воспитание внимательного, бережного и доброжелательного отношения к объектам и явлениям природы, пробуждение интереса к ее исследованию и сохранению. Особое внимание при формировании экологических представлений у дошкольников с ЗПР стоить уделять непосредственному контакту ребенка с объектами природы, наблюдение и практическая деятельность по уходу за ними, осмысление увиденного в процессе обсуждения. Опосредованное познание природы (через книги, слайды, картины, беседы и т.д.) имеет второстепенное значение: его задача – расширить и дополнить те впечатления, которые ребенок получает от непосредственного контакта с объектами природы [12].

Дошкольники с ЗПР имеют поверхностные представления о живой и неживой природе, которые формируются значительно медленнее, чем у их сверстников без нарушений в развитии. В связи с этим необходимо выделить большее количество времени для формирования новых знаний и понятий, информацию следует преподносить покомпонентно, многократно повторяя уже изученное, используя все разнообразие практических и наглядных методов. Дошкольникам с ЗПР трудно воспринимать абстрактные понятия, такие как «охрана природы», «природное сообщество», поэтому целесообразно использовать визуализацию, обыгрывать ситуации, чтобы сделать понятия более доступными для детей. Недостаточный словарный запас словарный запас, а также неточное лексическое значение многих слов по теме «экологическое воспитание» препятствует усвоению экологических представлений.

У дошкольников с ЗПР отмечается фрагментарность, неточность экологических представлений. Трудности пространственное ориентировки приводят к тому, что часто встречаемые в экологических темах пространственные представлений (координатные, метрические и т.п.) недостаточно сформированы. Особые трудности дошкольники с ЗПР испытывают при восприятии и воспроизведении временных категорий, которых в темах по экологическому воспитанию достаточно много. Дети не знают названий частей суток, дней недели, месяцев, не имеют представления о их сменяемости и цикличности. Недостаточно развито владение временной терминологией, затрудняются в определение хронологии явлений в природе и их временной продолжительности. При этом любые сезонные явления наполнены временными представлениями, которые без специального обучения не формируются у дошкольников с ЗПР.

Недостаточность предпосылок мышления, несформированность на должном уровне мыслительных операций приводят к тому, что имеющиеся экологические представления дети не умеют включать в свою практическую деятельность, испытывают трудности с применением этих знаний в других областях. Трудности установления причинно-следственных связей приводит к тому, что детям сложно выявить, описать и соотнести изменения, происходящие в природе, с конкретным временем года.

Характерная для дошкольников с ЗПР ограниченность и фрагментарность образов определяет затруднения в слиянии в один образ выявленных признаков. Неумение качественно выполнять анализ наблюдаемых явлений, бедность словаря прилагательных, обобщающих понятий приводят к неточности и обширности формирующихся экологических понятий.

Эмоциональная незрелость, характерная для детей с ЗПР, может приводить к сниженной заинтересованности в изучении природы. Низкая познавательная активность и недостаточный интерес к миру – распространенные черты у детей с ЗПР. Стимулировать их познавательный интерес к природе можно с помощью игровых методик, создания проблемных ситуаций и поощрения исследовательской деятельности. Систематические наблюдения за одними и тем же объектами природы позволяют сформировать у детей с ЗПР отчетливые разносторонние экологические представления [13].

Анализ федеральной адаптированной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в части обучения и воспитания дошкольников с ЗПР, отражает особую роль в формировании экологических представлений для развития дошкольников с ЗПР и компенсации имеющихся у них задержке в развитии.

Таким образом, процесс формирования экологических представлений у дошкольников с ЗПР имеет двунаправленный характер: с одной стороны, их недостаточность требует специально организованной работы, с другой – развитие экологических представлений способствует общему психическому развитию ребенка.

Список использованной литературы

1. Яковлева, Е. В. Важность экологического воспитания дошкольника / Е. В. Яковлева // Педагогическое мастерство : материалы VII Междунар. науч. конф., г. Москва, 2 нояб. 2015 г. / Молодой ученый ; гл. ред. И. Г. Ахметов, редкол. : М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский [и др.]. – М., 2015. – С. 113–117.

2. Ворошилова, В. М. Педагогические условия организации процесса развития экологически направленной деятельности дошкольников при взаимодействии с природой / В. М. Ворошилова. – Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2002. – URL: http://www.dslib.net/doshkoln–obrazovanie/pedagogicheskie–uslovija–organizaciiprocessa–razvitija–jekologicheski–napravlennoj.html (дата обращения: 20.10.2022).

3. Евдокимова, М. В. Формирование экологических представлений как основа бережного отношения детей к природе / М. В. Евдокимова, З. Р. Амет–Уста // Форум молодых ученых. – 2017. – № 4 (8). – С. 15–26. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie–ekologicheskih–predstavleniy–kak–osnova–berezhnogo–otnosheniya–detey–k–prirode (дата обращения: 27.09.2024).

4. Киселева, Е. В. Особенности формирования экологической культуры дошкольников среднего возраста в условиях реализации ФГОС ДО / Е. В. Киселева, Т. М. Советова // Молодой ученый. – 2017. – № 3 (137). – С. 560–562. – URL: https://moluch.ru/archive/137/38508/ (дата обращения: 21.10.2023).

5. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Н. Николаева. – М. : Академия, 2011. – 336 с.

6. Экологическое образование школьников / А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Е. М. Кудрявцева [и др.] ; под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.

7. Экологическое воспитание подрастающего поколения / Под ред. А. Д. Тищенко. – М. : Педагогика, 2008. – 594 с.

8. Цепляева, А. А. Представления дошкольников о сезонных изменениях в природе как психолого–педагогическая проблема / А. А. Цепляева, Т. В. Колесникова // NovaInfo. – 2020. – № 115. – С. 63–64. – URL: https://novainfo.ru/article/17782 (дата обращения: 28.09.2024).

9. Бабинова, В. А. Наблюдение как средство формирования представлений о сезонных изменениях в природе у дошкольников средней группы / В. А. Бабинова // Инфоурок. – М., 2023–2025. –

URL: https://infourok.ru/tekst–diplomnoy–rabotinablyudenie–kak–sredstvo–formirovaniya–predstavleniy–o–sezonnih–izmeneniyah–v–prirode–u–doshkolnikov–sredn–1232072.html (дата обращения: 29.09.2024).

10. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования дошкольников : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / С. Н. Николаева. – М. : Академия, 2013. – 272 с.

11. Николаева, С. Н. Юный эколог. Программа экологического воспитания в детском саду / С. Н. Николаева. – М. : МОЗАИКА–СИНТЕЗ, 2010. – 82 с.

12. Саид, С. Т. Ведущие методы экологического воспитания дошкольников / С. Т. Саид, В. Н. Осокина // Профессиональная ориентация. – 2017. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/veduschie–metody–ekologicheskogo–vospitaniya–doshkolnikov (дата обращения: 26.10.2023).

13. Михайлова, И. М. Особенности развития экологических представлений у дошкольников с ЗПР / И. М. Михайлова // Всероссийское сетевое издание Дошкольник. – URL: http://doshkolnik.ru/ecologia/41807–osobennosti–razvitiya–ekologicheskih–predstavleniiy–u–doshkolnikov–s–zpr.html (дата обращения: 18.10.2025).

УДК 159.9

Коренькова А.А., Толстикова О.Н.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: МЕТОДЫ И ФОРМЫ РАБОТЫ

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития. Рассматриваются компоненты межличностных отношений и их специфика развития. Описываются методы и формы коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: задержка психического развития, социализация, межличностные отношения, младший школьный возраст.

Korenkova A.A., Tolstikova O.N.

FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY: METHODS AND FORMS OF WORK

Abstract. This article analyzes the characteristics of interpersonal relationships in primary school children with mental retardation. Key components of interpersonal relationships and their specific characteristics are examined. Particular attention is paid to the methods and forms of corrective and developmental work.

Keywords: mental development delay, socialization, interpersonal relationships, primary school age.

Период младшего школьного возраста имеет огромное значение для формирования социальной и личностной сферы ребенка. В данном возрасте ребенок укрепляет фундамент для будущих межличностных отношений со сверстниками. Именно этот процесс происходит сложнее для детей с задержкой психического развития, так как требует особого внимания к особенностям эмоционально–волевой и познавательной сфер [0].

«Задержка психического развития – это темповое отставание развития психических процессов и незрелость эмоционально–волевой сферы у детей, которые потенциально могут быть преодолены с помощью специально организованного обучения и воспитания» [2].

Межличностные отношения определяются как система субъективных связей, возникающих в процессе взаимодействия детей, а у учащихся с задержкой психического развития (далее – ЗПР) они часто характеризуются конфликтностью, низким уровнем эмпатии и слабым пониманием социальных норм.

Проблема межличностных отношений у детей с задержкой психического развития была рассмотрена в работах таких исследователей, как Л.С. Выготский (теория социальной ситуации развития) [3], В.И. Лубовский (особенности познавательной сферы) [4]. Однако, несмотря на наличие многочисленных исследований, изучение аспектов специфики коммуникации и формирования взаимоотношений у младших школьников с задержкой психического развития остаются актуальными до сих пор. В отличие от детей с интеллектуальными нарушениями, потенциал развития у данной категории нарушения сохранен, однако реализация этого потенциала требует специально организованной коррекционно–развивающей среды.

Межличностные отношения включают в себя три ключевых компонента: когнитивный, поведенческий и эмоциональный.

Когнитивный охватывает процессы познания – восприятие, мышление, память, воображение и т.д. Он позволяет понимать и уметь оценивать особенности психики другого человека. Эмоциональный компонент связан с переживаниями, возникающими в процессе коммуникации. Это могут быть как положительные эмоции (симпатия, удовлетворение), так и отрицательные (антипатия, разочарование). Важную роль играет способность к эмпатии – сопереживанию и сочувствию чувствам другого человека. Поведенческий, третий компонент проявляется через мимику, речь, жесты и действия человека. Он демонстрирует наше отношение к людям и регулирует характер взаимоотношений.

Межличностные отношения возникают и укрепляются только тогда, когда человек умеет находить общий язык с другими. Этому способствует открытость, умение легко устанавливать контакт, доверие, взаимопонимание, и принятие другого человека таким, какой он есть.

Идеальные межличностные отношения строятся на доверии – уверенности в человеке, с которым мы общаемся. Конечно, важно и ожидание поддержки и убежденности в его честности и порядочности. Ведь если человек часто лжет, ведет себя непорядочно, тогда доверие к нему постепенно пропадает. Только доверительное общение сближает людей и сокращает психологическую дистанцию между ними. При этом доверие не должно означать наивность. Даже сталкиваясь с обманом и разочарованием, человек может сохранять веру в доброту других людей.

В отношении младших школьников понятие можно определить следующим образом: «Межличностные отношения младшего школьника – это совокупность определенных ориентаций и ожиданий ученика, опосредуемых целями, содержанием и организацией его совместной деятельности, прежде всего со сверстниками. Межличностные отношения, которые складываются у младших школьников, формируют личность каждого члена коллектива детей» [5].

В период младшего школьного возраста у детей возникает расширение сферы социального взаимодействия. Именно это время характеризуется активным общением со сверстниками и большей социализации. Родительский контроль спадает, а самостоятельность ребенка растет в этом возрасте. Активная коммуникация позволяет детям приобрести навыки, которые помогут им в будущей социализации в обществе: умения устанавливать контакт с собеседником, разрешение конфликтов, а также выражение эмоций.

Межличностные отношения в данном возрасте имеют ряд отличительных черт.

Во-первых, это излишняя эмоциональность. Младшие школьники часто основываются на чувствах и эмоциях в различных ситуациях. Отношения между сверстниками эмоциональные, конфликты часто происходят из-за всплеска чувств.

Во-вторых, межличностные отношения в этом возрасте характеризуются неустойчивостью, нестабильностью. В этом возрасте ребенок подходит к определению дружбы более серьезно, чем раньше. Но его понятие дружбы еще отличается от того же понятия, которые выстраивают взрослые.

В-третьих, чаще в таком возрасте мы встречаем у детей эгоцентризм. Ребенок считает свое мнение выше других, интересы важнее. Интересы и мнение сверстников воспринимается на ступень ниже, чем их собственное. Раньше они были центром и именно их интерес учитывался в семье. Им сложно включится в социальное взаимодействие, чтобы учитывать мнение других, ведь они только учатся находить компромиссы [5].

Детям с задержкой психического развития для успешного развития необходимы специальные игры, где взрослый играет ведущую роль. Активное участие, руководство и пример взрослого критически важны для их вовлечения и полноценной игры. Игровой элемент соревнования помогает превратить обучающие задачи в увлекательный процесс, где успех в обучении напрямую связан с игровым результатом.

Формирование прочных межличностных связей можно достичь разными методами и формами работы в коллективе детей:

– диалог, беседа. Именно диалог и беседа способствуют активному развитию коммуникации среди сверстников. Навыки и умения, которые дети приобретают в ходе этой формы работы помогают им научится выражать свое мнение и мысли, а также находить компромисс в конфликтных ситуациях;

– делегирование важных поручений ребенку. Ответственность – это важная часть формирования межличностных отношений в младшем школьном возрасте. Также важно помнить, что у детей с задержкой психического развития одним из частых проявлений является заниженная самооценка. Именно поручение заданий, в ходе которых ребенок может получить похвалу и чувство значимости в коллективе может повысить ее;

– совместное творчество и групповая работа. Поощрение творчества в коллективе детей помогает им учиться уметь сотрудничать, распределять роли в команде. Совместная деятельность способствует успешной интеграции в коллектив;

– самостоятельное разрешение конфликтных ситуаций, а также пример решения конфликтов. Такая методика работы учит активно и конструктивно выражать свое негодование и искать решение в конфликтной ситуации без ущерба своим сверстникам. Ребенок учится уважать свои и чужие личные границы на своем опыте;

– демонстрация педагогом положительного примера поведения. Дети с задержкой психического развития отлично учатся через подражание. Если учитель демонстрирует детям доброжелательность, терпеливость и уважение, то как следствие становится для детей ролевой моделью [6].

В практике нужно использовать различные методы и формы работы с младшими школьниками с задержкой психического развития, совмещать их и выбирать нужный в зависимости от ситуации.

Например, как мы проанализировали выше, это диалоговые формы обучения. Такая форма обучения способствует развитию отношений между сверстниками как у детей с нормальным психофизическим развитием, так и у ребенка с задержкой психического развития. На этом этапе мы помогаем детям улучшить критическое мышление и умение самоорганизовать процесс диалога, что в будущем является важной частью социальной интеграции.

Также одним из эффективных и практичных методов работы над улучшением межличностных отношений является внедрение «Дневника моих достижений» для детей. Он поможет зафиксировать их достижение и, как следствие, повысить самооценку за счет визуального подкрепления.

Еще одной и довольно частой практикой в школе является «Ящик доверия». Дети могут помещать свои письма с проблемами и пожеланиями. После обработки писем и пожеланий, педагог сможет анализировать, какие беседы стоит провести с детьми и на что может быть направлена дальнейшая работа.

Данные методические подходы оказались особенно эффективными в работе с младшими школьниками с задержкой психического развития. Так ребенок формирует коммуникативные навыки и становится более открытым, социально развитым.

Важную роль в воспитании детей с задержкой психического развития является диагностический подход. Именно с помощью него и сотрудничества педагога–психолога и учителя можно вовремя определить состояния индивида и группы в целом.

Как подчеркивали Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин: «Игра является ключевой деятельностью в младшем школьном возрасте и идеальной средой для освоения социальных правил» [7]. Именно поэтому в работу с младшими школьниками мы включаем игровую деятельность. Конечно, это сюжетно-ролевые игры, которые используются уже на протяжении многих лет практики педагогов-психологов по всему миру. Важно включать социально-значимые игры, ситуация в магазине, в школе или такая версия сюжетно-ролевой игры как «семья». Они позволяют детям практиковаться в общении в смоделированной ситуации, они учатся правильно распределять роли и следовать правилам поведения в обществе [8].

Также помогают развитию самоконтроля и выведения четкой структуры дидактические игры. Например, «Лото» или «Домино» учат четкой последовательности и умению контролировать себя, что очень важно в общении.

Арт-терапия и кинотерапия, как показывают исследования Е.И. Захарова и О.А. Карабановой, также является эффективным инструментом в работе с детьми с ЗПР [9]. Рисование, лепка, театральные постановки и другие формы творчества позволяют ребенку безопасно выражать свои эмоции. Они снижают тревожность и агрессию, что способствует установлению контактов с окружающими. Совместные творческие проекты (коллективные рисунки, инсценировки) помогают формировать позитивный опыт взаимодействия, учат сотрудничеству и уважению к вкладу каждого ученика.

Формирование межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития требует целенаправленной работы. Всегда в работе с такими детьми стоит учитывать особенности эмоционально–волевой и познавательной сфер ребенка. На эффективность коррекционной работы и методик, которые направлены на развитие социальных отношений ребенка со сверстниками влияют слаженная работа педагога–психолога и учителей.

Список использованной литературы

1. Белопольская, Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н. Л. Белопольская. – М. : Когито–Центр, 2009. – 192 с.

2. Артамонова, Н. В. Задержка психического развития – причины, симптомы, диагностика и лечение / Н. В. Артамонова // Красота и медицина. – М., 2019. – URL: https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/children/mental–retardation# (дата обращения: 29.09.2025).

3. Карабанова, О. А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л. С. Выготского к П. Я. Гальперину / О. А. Карабанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 73–81.

4. Лубовский, В. И. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. – 2–е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 464 с.

5. Гребенкина, П. К. Особенности формирования межличностных отношений у младших школьников / П. К. Гребенкина // Молодой ученый. – 2023. – № 43 (490). – С. 313–315.

6. Свенцицкий, А. Л. Социальная психология : учеб. пособие / А. Л. Свенцицкий. – М. : ТК Вели : Изд-во Проспект, 2004. – 336 с.

7. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка : учеб. пособие / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо, 1966. – С. 62–76.

8. Эльконин, Д. Б. Психология игры: науч. изд. : учеб. пособие / Д. Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 306 с.

9. Захарова, Е. И. Кинотерапия: современный взгляд на возможности применения / Е. И. Захарова, О. А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 2 (30). – С. 57–65.

УДК 376

Кочина Д.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Статья ракрывает актуальность проблемы формирования графомоторных навыков у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Описана зависимость состояния графомоторных навыков от становления навыка письма. Раскрыты особенности формирования графомоторных навыков у учащихся с интеллектуальной недостаточностью,а также направления и педагогические условия коррекционно-педагогической работы.

Ключевые слова: графомоторные навыки, интеллектуальная недостаточность, направления работы, педагогические условия.

Kochina D.V.

FORMATION OF GRAPHOMOTOR SKILLS IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEFICITS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. The article reveals the relevance of the problem of forming graphomotor skills in students with intellectual disabilities. It describes the dependence of the state of graphomotor skills on the development of writing skills. The article also reveals the features of forming graphomotor skills in students with intellectual disabilities, as well as the directions and pedagogical conditions of correctional and educational work.

Keywords: graphomotor skills, intellectual disability, areas of work, and pedagogical conditions

Согласно определению Т.П. Буцыкиной, Г.М. Вартапетовой, графомоторные навыки – это «совокупность привычных положений и движений руки при письме, которые позволяют воспроизводить письменные знаки и их сочетания» [1, с. 84].

Процесс формирования графомоторных навыков является длительным и сложным, включает в себя такие аспекты, как физиологический и психологический. Физиологический аспект включает в себя совершенствование работы органов чувств, мышц тела, их согласованность с работой центральной нервной системы. Психологический аспект включает

работу познавательных процессов, а также становление психологической готовности к овладению письмом.

Для успешного формирования графомоторных навыков у ребенка должны быть сформированы следующие процессы:

1) зрительно-моторная координация;

2) пространственное восприятие, его целостность, разносторонность и широта;

3) координация движений рук (при переходе от одного двигательного звена к другому, контролируемом изменении направления движения при письме);

4) мелкая моторика рук;

5) зрительный анализ и сравнение предмета;

6) чувство ритма;

7) зрительное внимание; особенно важным является достаточный объем распределения зрительного внимания [2].

Овладение графомоторными навыками является одним из наиболее значимых аспектов подготовки ребенка к школе. Однако, спонтанное формирование графомоторных навыков без соответствующей помощи взрослых не позволяет сформировать их до уровня, необходимого для овладения письмом. Поэтому работу по формированию графомоторнх навыков у детей необходимо осуществлять еще за несколько лет до начала обучения в школе. Первоначальные графомоторные умения формируются в тот момент, когда ребенок начинает использовать орудия для рисования по назначению, т.е., изображать линии, фигуры.

Если у ребенка графомоторные навыки к школе сформированы на должном уровне, в дальнейшем риск возникновения проблем с овладением письменной речью значительно снижается. Несформированность графомоторных навыков приводит к появлению таких трудностей, как неразборчивый почерк, медленный темп письма, каллиграфические ошибки. Особенно актуальной данная проблема является для учащихся с различными вариантами дизонтогенеза, в том числе и с интеллектуальной недостаточностью. У учащихся данной группы к началу обучения в школе практически всегда остаются несформированными графомоторные навыки, так как особенности их интеллектуальной и познавательной деятельности препятствуют нормальному онтогенезу познавательной и моторной сфер. Поэтому проблема формирования графомоторных навыков у учащихся рассматриваемой категории является актуальной [3, с. 61].

Факторами, препятствующими нормальному овладению учащимися с интеллектуальной недостаточностью графомоторными навыками, выступают несформированность мелкой моторики, зрительно-моторной координации, пространственной ориентировки, внимания, низкий уровень сформированности эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер.

Ввиду наличия нарушений мелкой моторики у учащихся с интеллектуальной недостаточностью отмечается расстройство координации движений пальцев рук, вследствие чего отмечается в трудностях переключения поз. Особенно это заметно при написании букв с элементами закруглений. Движения при письме замедленны, часто дети застревают на одной позе, не понимая, как переключиться на следующую. Часто детям с интеллектуальной недостаточностью присуща соматическая ослабленность, что приводит к слабости мышц кистей рук. В таком случае характерно «дрожащее» письмо, многочисленные каллиграфические ошибки. Кроме мышечной дистонии ситуация осложняется несформированностью пространственной ориентировки на листе бумаги. Проявляется это в

виде размашистого либо слишком сжатого почерка, потере строки, неравномерных отступах, неправильном написании элементов букв [3, с. 62].

Расстройства тонуса мышц рук приводят также к неправильному удержанию орудия письма в руке. Даже если изначально ребенок правильно возьмет ручку, он физически не может долго удерживать ее в необходимой позе. Чаще всего характерны следующие ошибки удержания орудия письма:

1) указательный и большой пальцы максимально приближены к стержню ручки;

2) верхний конец ручки «смотрит» не в плечо;

3) слишком плотное зажатие ручки в кулаке.

Игнорирование данных проблем приведет к стойкому нарушению в формировании каллиграфических навыков и появлению ошибок в виде изменения формы, размера, положения букв в строке. Особенно трудности заметны при написании графически сходных букв, так как учащиеся их визуально смешивают между собой, не дифференцируют их части, не соотносят расположение данных частей и соотношение их размеров. В итоге графически схожие буквы часто записываются одинаково.

Немаловажной проблемой в формировании графомоторных навыков является и психологический аспект. Нарушения самоконтроля приводят к тому, что учащиеся не могут длительное время следить за правильностью начертания букв. В отношении графической стороны письма нарушения самоконтроля проявляются в виде резкого отличия написания букв от образца, неравномерности расстояния между буквами, нарушение наклона, несоблюдение одинаковой высоты, потеря ровной линии. Количество данных ошибок увеличивается при введении требований к орфографически грамотному письму, к примеру, в ходе диктанта или списывания. Длительное время у учащихся уходит на формирование начертания отдельных элементов букв, а не ее целого образа [4, с. 95].

Также на трудности формирования графомоторных навыков влияет и отношение учащихся к письму. Из-за того, что процесс написания букв требует усидчивости и длительной концентрации внимания, учащиеся не испытывают интереса к овладению навыком письма. Ситуацию осложняет слабость волевых процессов, неустойчивость эмоциональных проявлений, двигательная расторможенность, отсутствие учебной мотивации. Нередко дети для того, чтобы быстрее справиться с заданием, начинают увеличивать скорость написания букв, что сказывается на сознательности письма, аккуратности подчерка [4, с. 95].

Особенности умственного развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью определяют необходимость проводить педагогическую работу по формированию графомоторных навыков. Огромное значение приобретает коррекционная работа в первом классе.

Все вышеперечисленное свидетельствует о необходимости проведения коррекционно–педагогической работы по формированию графомоторных умений посредством организации коррекционных занятий, направленых как на устранение типичных ошибок, так и целенаправленное научение детей графомоторным навыкам с помощью специальных упражнений.

Коррекционная работа по формированию графомоторных навыков включает в себя три этапа с опорой на материалы Е.Н. Потаповой, М.М. Безруких [5] и др.

Первый этап работы включает в себя работу по развитию мускульной памяти, в ходе которой учащимся предлагаются упражнения на развитие мелкой моторики, штриховку, обводку по трафаретам. Посредством данных упражнений формируется умение правильно

писать по траектории слева направо и сверху вниз. Упражнения также способствует развитию зрительно–моторной координации.

Второй этап направлен на развитие тактильной памяти. Предлагаются специальные карточки с образцами букв для обводки для развития тактильной памяти. Используются карточки из наждачной бумаги. Ребенок запоминает последовательность движения руки при написании букв.

Третий этап направлен на закрепление знаний, умений, навыков. Используются специальные вкладыши букв и карточки с изображением элементов соединения букв и слов [5, с. 43].

Важно не только показывать учащимся написание букв по отдельности, но и соединений, так как зачастую учащиеся, научившись писать буквы по отдельности, не усваивают написание соединений с другими буквами и продолжают писать их по раздельности. Часто у учащихся с интеллектуальной недостаточностью возникают дополнительные трудности, на которые нельзя не обращать внимания. Поэтому важно знать и родителям, и педагогам особенности конкретного ребенка и учитывать их при организации работы с ним. При этом, важно соблюдать определенные педагогические условия в ходе осуществления коррекционно–педагогической работы. Рассмотрим их подробнее:

– работа должна быть последовательной с постепенным усложнением и многократным возвращением к уже усвоенным навыкам. При этом, каждый навык необходимо разбивать на отдельные операции, обеспечивать их полное усвоение путем многоразового повторения ввиду интеллектуальных особенностей учащихся;

– обеспечение наглядного сопровождения действий. Перед учащимися постоянно должны находиться образцы написания букв с выделенной последовательностью. При обучении написания элементам букв педагог обязательно должен сам демонстрировать последовательность написания, причем неоднократно. Также используются различные наглядные пособия, способствующие лучшему запоминанию элементов буквы, последовательности их написания;

– для того, чтобы сформировать мотивацию к обучению письму, необходимо обязательно хвалить учащихся за малейшие успехи. Также, желательно, чтобы учащиеся сидели по раздельности и не мешали друг другу в процессе написания;

– нужно поддерживать постоянную обратную связь с ребенком. Учащийся не может что–то изучать не понимая. Он усваивает материал строго по этапам, и пропуск или недопонимание чего–то приводит к потере нити рассуждения;

– не следует требовать от учащихся с интеллектуальной недостаточностью безотрывного письма;

– на начальных этапах упор делается не на скорость письма, а на качество написания букв и их элементов;

– параллельно обязательно включать упражнения на развитие познавательных процессов, лежащих в основе формирования графомоторных навыков (мелкая моторика, зрительное восприятие, пространственная ориентировка, мышление и т.д.).

Таким образом, процесс формирования графомоторных навыков у учащихся с интеллектуальной недостаточностью требует особого внимания со стороны педагога с учетом особенностей, присущих данному типу дизонтогенеза, а также индивидуальных особенностей ребенка.

Список использованной литературы

1. Буцыкина, Т. П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников / Т. П. Буцыкина, Г. М. Вартапетова // Логопед. – 2015. – № 3. – С. 84–95.

2. Валенцева, О. С. Психологические основы формирования каллиграфических навыков младших школьников / О. С. Валенцева. – М. : МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 120–123.

3. Кинаш, Е. А. Особенности готовности к письму умственно отсталых детей, воспитывающихся в условиях ДОУ компенсирующего вида / Е. А. Кинаш // Дефектология. – 2007. – № 6. – С. 60–66.

4. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 159 с.

5. Потапова, Е. Н. Обучение письму младших школьников / Е. Н. Потапова // Начальная школа. – 2015. – № 6. – С. 43–46.

6. Безруких, М. М. Этапы формирования навыка письма / М. М. Безруких. – М. : Просвещение, 2003. – 105 с.

УДК 37.025.5

Кузнецова Т.В.

ТЕХНОЛОГИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ УСТОЙЧИВОСТИ ВНИМАНИЯ И САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

Аннотация. В статье рассматривается возможность реализации технологии поэтапного формирования умственных действий в системе коррекционной работы по развитию устойчивости внимания и самоконтроля у детей с задержкой психического развития. На основе анализа научной литературы по теме исследования осуществляется выбор и обоснование направлений коррекционной работы. Рассматривается возможность реализации коррекционной работы в процессе обучения чтению.

Ключевые слова: технология поэтапного формирования умственных действий, задержка психического развития, процесс чтения; внимание, самоконтроль, направления коррекционной работы.

Kuznetsova T.V.

TECHNOLOGY OF STEP-BY-STEP FORMATION OF MENTAL ACTIONS IN THE SYSTEM OF CORRECTIONAL WORK FOR THE DEVELOPMENT OF ATTENTION STABILITY AND SELF-CONTROL IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE PROCESS OF LEARNING TO READ

Abstract. The article considers the possibility of implementing the technology of step-by-step formation of mental actions in the system of correctional work for the development of attention stability and self-control in children with mental retardation. Based on the analysis of the scientific literature on the research topic, the selection and justification of the directions of correctional work is carried out. The possibility of implementing correctional work in the process of learning to read is being considered.

Keywords: technology of step-by-step formation of mental actions, mental retardation, reading process; attention, self-control, areas of correctional work.

Дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР) по ряду физиологических причин недостаточно внимательны, поэтому не всегда могут самостоятельно осознавать учебную задачу, контролировать процесс ее реализации и оценивать результат. Такие дети в начальной школе не всегда успевают выполнить предложенное учителем задание, так как часто не успели услышать его детали, либо отвлеклись в процессе выполнения и не удержали учебную задачу. Поэтому младшим школьникам с ЗПР нужна своевременная коррекционная помощь, для того

чтобы научиться самостоятельно осуществлять и контролировать все усложняющуюся от года к году учебную деятельность.

Учитывая перечисленные выше трудности, рядом авторов отмечается отзывчивость младших школьников с ЗПР на коррекционную работу при реализации следующих условий [1; 2; 3]: это мотивация к деятельности; предъявление в процессе ее реализации простых алгоритмов и опор; щадящий режим учебной деятельности; визуализация предлагаемых для выполнения заданий; обучение самоконтролю. Отмечается, что при создании специальных условий и индивидуализации коррекционного воздействия с учетом психических особенностей каждого ребенка обеспечивается результативность коррекционного воздействия на детей данной категории.

Данные положения реализуются в технологии поэтапного формирования умственных действий (далее, ТПФУД) П.Я. Гальперина, который рассматривал внимание как «психологическую форму контроля в составе формируемого действия» [4, с. 40].

ТПФУД включает следующие этапы: выделение операций, входящих в состав учебного действия; разработка предписаний, для его выполнения; перевод действия в материализованную форму; автоматизация действия; контроль действие. Реализация данных этапов сначала под контролем педагога, затем при его минимальной наводящей помощи, а впоследствии самостоятельно способствует развитию произвольного внимания и самостоятельности у детей с ЗПР [5]. П.Я. Гальпериным отмечалось, что развитие произвольного внимания происходит при реализации любой учебной деятельности, в процессе которой осуществляется самоконтроль. Ученый экспериментально доказал возможность развития внимания у детей в процессе обучения русскому языку.

Такой деятельностью может быть и чтение, освоение которого является достаточно сложной для младших школьников с ЗПР задачей, так как «чтение принадлежит к числу сложных психофизиологических процессов и осуществляется при взаимодействии ряда механизмов: зрительного; речедвигательного; речеслухового; смыслового» [6, с. 35], которые недостаточно развиты и согласованны у детей с ЗПР.

Выделяют следующие этапы формирования навыка чтения: 1) овладение звукобуквенными обозначениями; 2) слогоаналитическое (или слоговое) чтение; 3) становление синтетических приемов чтения; 4) синтетическое чтение [7, с. 217].

При нормальном онтогенетическом развитии младшие школьники осваивают данные этапы без особых трудностей, в отличие от них, дети с ЗПР испытывают затруднения, причинами которых являются [7, с. 221]: «замедленный темп приема и переработки зрительной информации, сложности в установлении ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, недостаточно развитыми произвольным вниманием и самоконтролем».

Поэтому необходимо направлять внимание детей на понимание смысла прочитанного, контролировать читательскую деятельность, для этого необходимо определить следующие шаги:

– уточнить состав и последовательность операций в процессе чтения, которые будут контролироваться;

– продумать визуальную форму предлагаемого детям задания, для того, чтобы был зрительный ориентир для его выполнения;

– разработать алгоритм материализованной формы контроля в процессе и по итогам чтения вслух. Например, отчерчивание вертикальной чертой (дужками) каждого слога в

прочитанном слове и расстановка красных точек под буквами гласных звуков (далее, каждого проверяемого слова в предложении и тексте), а затем громкое прочтение слова вслух и объяснение его значения;

– разработать систему аналитико-синтетических заданий в процессе обучения чтению для отработки алгоритма чтения во внутреннем плане (пока еще с направляющей помощью педагога);

– способствовать автоматизации отработанного алгоритма контроля в самостоятельной аналитико-синтетической деятельности в процессе чтения.

В.Б. Эдигей для развития произвольного внимания и навыков чтения разработал и успешно апробировал развивающую программу «Уроки развития мышления и техники чтения» [8], составленную с учетом разных возможностей младших школьников, в результате которой дети в игровой форме учатся сосредотачивать внимание в процессе читательской деятельности: «расшифровывая» и читая сначала простые слова, затем более сложные, а дальше предложения и короткие тексты. Автором экспериментально доказано, что в результате реализации данной программы у младших школьников не только формируется навык осознанного чтения, но и повышается концентрация внимания, развивается самоконтроль, скорость и гибкость мышления. Использование ТПФУД позволит адаптировать данную программу для детей с ЗПР.

Ориентировочная основа отрабатываемого действия контроля по ТПФУД с применением методики В.Б. Эдигей может включать следующие формы в зависимости от этапа обучения чтению и уровня развития произвольного внимания детей: на *этапе определения соответствия звуковой модели буквенному составу прочитанного слова* можно предложить следующий алгоритм: прочитать слово по слогам, назвать первый слог, второй слог; назвать звуки первого и второго слога, подобрать звуковую схему к слову; прочитать слово по слогам; объяснить значение слова; на *этапе слого–аналитического (или слоговое) чтения*: составить слово из предложенных слогов, прочитать полученное слово вслух и объяснить значение слова; провести «математические вычисления» по методике В.Б. Эдигей слогов из слова и прочитать полученное слово вслух по слогам; прочитать слово «про себя», а затем вслух, объяснить его лексическое значение, подобрать родственное слово, опираясь на картинки; на *этапе становление синтетических приемов чтения*: провести «математические вычисления» и «расшифровать» знакомое «деформированное» слово (в котором нарушена последовательность слогов) в предложении с сохраненной последовательностью слов, объяснить его лексическое значение, объяснить о чем говорится в предложении (усложнение: расшифровать два-три слова в предложении из 4–5 слов с сохраненной последовательностью); на *этапе синтетического чтения*: расшифровать «деформированные» слова в тексте из 3–5 предложений (при сохраненной последовательности слов в предложениях), определить порядок слов в предложениях текста, расшифровав «деформированные» слова; определить тему текста и ответить на вопросы по его содержанию.

Данные примеры носят обобщенный характер и нуждаются в детализации для каждого конкретного ребенка, с которым планируется проведение коррекционной работы. Для того чтобы дети успешно могли осуществлять самоконтроль в процессе чтения необходимо в каждом конкретном задании выделять все операции, входящие в его состав, продумать алгоритм всех заданий, чтобы он был понят детьми однозначно и представить данный алгоритм визуально (с помощью моделей, схем, наглядных схематических инструкций). Кроме того, необходимо продумать материализованную форму этого действия (для этого нужно

предоставить возможность детям в процессе чтения и решения аналитических задач фиксировать свои результаты по предложенному алгоритму: отчерчивание слогов, подчеркивание букв, выкладывание схем и моделей, а в дальнейшем: озаглавливание каждой части текста, иллюстрирование плана текста, предваряющего ответы на вопросы по итогам прочитанного). Также заранее продумать приемы сокращения данных алгоритмов и их автоматизации на завершающем этапе работы.

Необходимо также отметить, что все задания предъявляются детям в печатном виде на карточках и проговариваются детьми вслед за педагогом (для индивидуальных заданий), либо на интерактивной доске крупным планом (для фронтальной формы работы). На последующих двух этапах дети могут самостоятельно осуществлять самоконтроль, опираясь на алгоримы и самостоятельно.

Таким образом, развитие навыка чтения у младших школьников с ЗПР может быть реализовано через ТПФУД, если для составления ориентировочной основы данного навыка определить следующие этапы: определить структуру и последовательность операций контролируемых действий; продумать способ наглядного представления алгоритма предлагаемых для отработки заданий; продумать материализованную форму контроля в процессе и по итогам чтения; предложить детям формы переноса контроля в умственный план; обучить способам сокращения и автоматизации данного контроля.

Список использованной литературы

1. Бабкина, Н. В. Современные тенденции в образовании и психолого–педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2021. – № 202. – С. 36–44.

2. Вильшанская, А. Д. Ученики с задержкой психического развития в общеобразовательной школе. Какие условия создать / А. Д. Вильшанская // Справочник заместителя директора. – 2018. – № 1. – С. 38–53.

3. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука. – М. : Издательство Институт практической психологии. – Воронеж : НПО Модек, 1998. – 394 с.

4. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование вниманий / П. Я. Гальперин, Л. С. Кабыльницкая. – М. : Издательство Московского университета, 1974. – 56 с.

5. Сальникова, Т. П. Методика обучения чтению : учеб.-метод. пособие для препод. и студ. пед. учеб. заведений / Т. П. Сальникова. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – 240 с.

6. Мачихина, В. Ф. Обучение детей с ЗПР / В. Ф. Мачихина, Н. А. Цыпина. – М. : Просвещение, 2017. – 109 с.

7. Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / С. Г. Шевченко, Н. Н. Малафеев, А. О. Дробинская [и др.]. – М. : АРКТИ, 2001. – 224 с.

8. Эдигей, В. Б. Увлечение чтением: уроки развития мышления и техники чтения / В. Б. Эдигей. – М. : Просвещение, 1997. – 112.

УДК 376.2

Купреничева Т.В., Шумилова О.В.

ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННОЕ ВОСПРИЯТИЕ И СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫЕ НАВЫКИ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь оптико-пространственного восприятия и социально-бытовых навыков у детей с детским церебральным параличом (ДЦП). Выявлена высокая статистическая зависимость между уровнем развития оптико-пространственного восприятия и сформированностью социально-бытовых умений. Практическая значимость исследования заключается в обосновании необходимости создания комплексного коррекционного маршрута, направленного на одновременное развитие оптико-пространственных представлений и социально-бытовых навыков для повышения уровня социальной адаптации детей с ДЦП.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, оптико-пространственное восприятие, социально-бытовые навыки, коррекционная педагогика, дети с нарушениями в развитии.

Kuprenicheva T.V., Shumilova O.V.

OPTICAL AND SPATIAL PERCEPTION AND SOCIAL SKILLS IN CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Abstract. The article examines the relationship between optical and spatial perception and social skills in children with cerebral palsy. A high statistical relationship has been revealed between the level of development of optical and spatial perception and the formation of social and household skills. The practical significance of the work lies in substantiating the need to create a comprehensive correctional route aimed at the simultaneous development of optical and spatial representations and social skills to increase the level of social adaptation of children with cerebral palsy.

Keywords: cerebral palsy, opto-spatial perception, social and household skills, correctional pedagogy, children with developmental disabilities.

Под детским церебральным параличом понимается заболевание центральной нервной системы стагнационного характера, которое вызывает нарушения двигательной сферы разной степени тяжести. В большинстве случаев, данное нарушение происходит в пренатальную и перинатальную фазы развития ребенка.

В настоящее время в теории и практике коррекционной педагогики, в том числе логопедии, представлены различные классификации детского церебрального паралича (далее – ДЦП) с позиции различных подходов. В рамках первой классификации все нарушения подразделяются с учетом степени его выраженности (небольшие, умеренные, значительные, очень значительные, тяжелые моторные нарушения). Вторая классификация предполагает выделение двигательных нарушений с учетом области поражения (моноплегия, гемиплегия, диплегия, параплегия, квадриплегия). Третья классификация основывается на характере нарушений моторной сферы (спастическая, дистоническая, гиперкинетическая, атаксическая, атонически-астатическая форма ДЦП). В реальной жизни чаще наблюдаются смешанные формы церебрального паралича [1].

В различных психолого-педагогических исследованиях указывается на своеобразие речевого развития у обучающихся данной категории: недоразвитие фонетико-фонематической стороны, грамматического строя речи, ограниченность словаря, в том числе словаря по пространственным представлениям. Особые трудности представляет актуализация слов с эмотивным значением, слов, обозначающих действие и др. [2; 3; 4].

Оптико-пространственное восприятие – это представления, отражающие пространственные отношения предметов (форма, величина, месторасположение, движения).

Ребенок, у которого хорошо развито оптико-пространственное восприятие, умеет дифференцировать направления пространства, сравнивать предметы различных форм и

размеров. Благодаря этому, он может осознанно перемещаться в окружающей среде, учитывая изменения окружающих его объектов [5].

К социально-бытовым навыкам относят комплекс умений, которые помогают адаптировать, регулировать поведение в соответствии с окружающей человека ситуацией. К данной группе навыков относятся навыки самообслуживания, домоводства, финансовой грамотности, а также коммуникативность [6].

Поскольку социально-бытовые навыки напрямую связаны с взаимодействием с окружающей средой, умением выполнять действия в пространстве в соответствии с целью, умением оперировать окружающими объектами с учетом их характеристик и пространственного расположения, можно сделать вывод о наличии взаимосвязи в развитии этих навыков [4, с. 120]. Также, можно сделать предположение, что задания на развитие пространственной ориентировки и зрительного восприятия будут способствовать становлению у ребенка большей бытовой самостоятельности [8].

Для установления взаимосвязи между этими двумя показателями нами было проведено исследование среди обучающихся с ДЦП. Группу участников исследования составили обучающиеся начальной школы с ДЦП, которые имели нарушения моторной функции легкой и умеренной степени, с нормальным интеллектуальным развитием (в группу вошло 32 обучающхся). Эксперимент проводился в подгруппах из 2–5 человек.

Исследование состояло из заданий двух блоков.

В первый блок входили задания на исследование зрительно-пространственного восприятия:

– задания на исследование восприятия формы и размера (сортировка форм, сравнение размеров, сравнение фигур по количеству углов, сравнение симметричных и ассимметричных фигур, сравнение парных фигур, измерение объектов);

– задания на исследование пространственного расположения (конструктивные задания, задания на ориентирование в пространстве, работа со схемами, задание на восприятие расстояний, задание на описание местоположений объектов);

– задание на зрительную память (задания на запоминание изображений и групп изображений и предметов).

Во второй блок входили задания на исследование социально-бытовых навыков:

– задание на исследование степени самостоятельности при выполнении домашних обязанностей (данное задание проводилось в виде опроса родителей или законных представителей);

– задание на исследование степени развития коммуникативных навыков;

– задания на распознавание эмоций;

– задания на исследование практического применения бытовых навыков (выполнение простых поручений по уборке или приготовлению пищи в специально оборудованных условиях).

Для оценивания результатов выполнения заданий использовалась трехбалльная система оценки, далее, высчитывался средний балл выполнения заданий по первому и второму блокам. В соответствии с полученными данными, проводился корреляционный анализ Спирмена, чтобы определить наличие взаимосвязи между развитием оптико-пространственной ориентировки и уровнем развития социально-бытовых навыков.

Далее нами приведены общие результаты выполнения заданий.

Исследование зрительно-пространственного восприятия показало следующие результаты. Обучающиеся уверенно распознавали как основные (круг, треугольник), так и более сложные фигуры (ромб, трапеция, конус). Дети без труда могли классифицировать предметы, ориентируясь на несколько признаков, например, цвет и форма, размер и форма. Однако, некоторым обучающимся была необходима помощь педагога при сравнении многоугольных фигур.

Большинство участников исследования затруднялись в дифференциации пространственных расположений, не дифференцировали значения предлогов, опирались на наглядные стимулы больше, чем на указание направления. При самостоятельном выполнении действий не могли правильно выполнить даже простые инструкции («иди вперед, положи слева»). При передвижении дети часто не дифференцировали схожие направления (направо-налево), не могли расположить предметы в соответствии с заданными пространственными характеристиками. Большинство детей уверенно запоминали предъявленные им изображения, однако, не использовали ассоциативные методы при запоминании, что делало труднодоступным запоминание большого количества визуального материала.

Таким образом, у детей с ДЦП наблюдалась неравномерность сформированности компонентов оптико–пространственного восприятия. Наиболее уязвимым элементом являлась пространственная ориентация. Хорошо развитая зрительная память у большинства детей может выступать как компенсаторный фактор в процессе работы над освоением пространственных представлений.

Исследование социально-бытовых навыков. Согласно опросу родителей, обучающиеся выполняют домашние обязанности, но делают это нерегулярно и с разной степенью качества выполнения, часто допускают ошибки в процессе выполнения поручений. В большинстве случаев необходима организующая, направляющая помощь родителя. Обучающиеся активно взаимодействуют с ровесниками и взрослыми, легко устанавливают новые знакомства, умеют слушать и поддерживать разговор. Однако, не все могут разрешить конфликтные ситуации или организовать совместную деятельность без помощи взрослого. Дети способны распознавать основные эмоции (радость, грусть, гнев, страх) у других, но могут испытывать трудности с идентификацией эмоций более сложного характера (зависть, стыд). Вместе с тем, обучающиеся рассматриваемой категории, не всегда могут адекватно обозначить свои собственные эмоции, установить причину возникновения эмоции у себя или у другого ребенка.

Обучающиеся имеют трудности в выполнении простых бытовых задач и часто нуждаются в помощи взрослых. Не понимают, как организовать процесс уборки или готовки и могут забывать о важных этапах. Часто не обращают внимания на порядок и чистоту. Не умеют следовать рецептам или инструкциям по приготовлению пищи. Дети не знают предназначения многих кухонных предметов.

Таким образом, по результатам выполнения заданий у большинства обучающихся, участвующих в исследовании, была зафиксирована неравномерность развития различных компонентов социально-бытовых навыков. При высоком уровне социального взаимодействия и стремления к нему, дети имеют низко развитый эмоциональный интеллект, недостаточно инициативны в общении. Дети плохо справляются с бытовыми обязанностями, часто не могут самостоятельно себя обслужить, организовать свою деятельность.

По результатам количественного и качественного анализа экспериментальных данных нами был проведен корреляционный анализ Спирмена между средними баллами обучающихся за выполнение заданий на исследование зрительно-пространственного восприятия и за

выполнение заданий на исследование социально-бытовых навыков. Результат вычислений показал высокую статистическую зависимость связи и прямую зависимость между показателями (rs = 0,862). Это говорит о том, что оптико-пространственное восприятие может оказывать значительное влияние на социально-бытовые навыки. Взаимосвязь проявляется в таких аспектах, как успешность освоения умений, необходимых в повседневной жизни, эффективность организации личного пространства, что напрямую будет влиять на способность к самообслуживанию детей.

Следовательно, можем говорить о том, что организация последовательной работы по развитию зрительного гнозиса и пространственной ориентировки будет способствовать успешной социальной адаптации детей с ДЦП.

Список использованной литературы

1. Андрианова, К. Р. Методическое пособие по развитию оптико-пространственных представлений у младших школьников / К. Р. Андрианова. – М. : Издательские решения, 2025. – 33 с.

2. Данилова, Л. А. Коррекционная помощь детям с задержкой психофизического и речевого развития / Л. А. Данилова. – СПб. : ООО «Издательство «Детство–Пресс», 2011. – 144 с.

3. Ковалева, М. В. Развитие эмотивной лексики у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи : учеб. пособие с дидактическим материалом / М. В. Ковалева, Л. В. Лопатина. – СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2021. – 80 с.

4. Лопатина, Л. В. Особенности семантического поля эмотивной лексики у младших школьников с психической депривацией / Л. В. Лопатина, М. В. Ковалева // Специальное образование. – 2021. – № 4 (64). – С. 39–48.

5. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Academia, 2001. – 183 с.

6. Коноваленко, С. В. Детский церебральный паралич. Конструктивная деятельность детей / С. В. Коноваленко. – М. : Книголюб, 2007. – 80 с.

7. Шипицына, Л. М. Детский церебральный паралич / Л. М. Шипицына. – СПб. : Дидактика Плюс, 2001. – 271 с.

8. Романович, О. А. 50 игровых заданий для развития зрительно-пространственных представлений : пятьдесят игровых заданий для развития зрительно–пространственных представлений / О. А. Романович. – Ростов-н/Д : Феникс,2022. – 31 с.

УДК 376

Липская Б.И.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В данной статье представлена характеристика лиц с трудностями в обучении. Рассмотрена сущность функциональной грамотности, которая выступает как интегральный компонент современного образования и включает в себя не только базовые навыки чтения, письма и счета, но и умения применять полученные знания в различных жизненных ситуациях. Обосновано значение формирования функциональной грамотности в процессе обучения и социализации учащихся с трудностями в обучении.

Ключевые слова: функциональная грамотность, трудности в обучении, учащиеся, особенности, несформированность.

Lipskaya B.I.

FUNCTIONAL LITERACY AS A KEY COMPONENT OF SUCCESSFUL LEARNING AND SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES

Abstract. This article presents a description of individuals with learning difficulties. It examines the concept of functional literacy, which is an integral part of modern education and encompasses not only basic skills such as reading, writing, and arithmetic, but also the ability to apply knowledge in various life situations. The article highlights the importance of developing functional literacy in the education and socialization of students with learning difficulties.

Keywords: functional literacy, learning difficulties, students, peculiarities, and lack of development.

Категория лиц с трудностями в обучении, обусловленных задержкой психического развития, включает в себя лиц, которые испытывают устойчивые затруднения в процессе обучения и воспитания в силу различных биологических и социальных причин. При этом данная категория обучающихся не имеет выраженных нарушений интеллекта, слуха, зрения, речи и двигательной сферы. Незрелость сложных форм поведения, быстрая истощаемость, отсутствие целенаправленности действий, утомляемость, нарушение работоспособности не позволяют успешно овладевать программным материалом [1, с. 40].

Среди наиболее типичных особенностей лиц с трудностями в обучении выделяют следующие [1, с. 41].

– несамостоятельность, непосредственность, конфликтность;

– ограниченный круг представлений об окружающем мире;

– особенности устной и письменной речи (нарушения лексико-грамматического строя речи: бедный словарь, использование преимущественно односложных высказываний, нарушения логичности высказываний; негрубые нарушения произносительной стороны речи; ошибки в процессе чтения и письма);

– особенности восприятия (замедленное восприятие и переработка информации, необходимость в наглядно–практической опоре и в развернутости инструкций);

– особенности внимания (неустойчивость, большая отвлекаемость, недостаточная концентрированность на объекте);

– особенности памяти (нарушение преимущественно словесной памяти, низкая продуктивность и устойчивость памяти, особенно при возрастающей нагрузке, нарушение опосредованного запоминания, необходимость в более длительном периоде переработки сенсорной информации);

– особенности мышления (недостаточная сформированность словесно–логического мышления, что влияет на освоение мыслительных операций, сниженный уровень

познавательной активности, неготовность к решению познавательных задач, к интеллектуальному усилию, неумение ориентироваться в задаче, планировать свою деятельность);

– несформированность учебной мотивации (слабо выраженный интерес к учебной деятельности, познавательная направленность нестойкая, преобладают игровые интересы, затруднения в организации собственной целенаправленной деятельности, недостаточное осознание себя учеником, непонимание мотивов учебной деятельности, трудности с самоконтролем собственной деятельности).

Такие особенности развития детей могут приводить к трудностям в учении трех видов: 1) трудности осуществления учения как деятельности; 2) трудности формирования отдельных школьных навыков (чтения, письма, счета, решения задач и др.); 3) трудности осмысления учебной информации. Однако, лица с трудностями в обучении имеют возможность развития в дальнейшем при создании специальных условий для них, так как обладают более высокой обучаемостью, способны продуктивно использовать помощь взрослого, а также усваивать принцип выполнения задания и осуществлять перенос способа действия [1, с. 42].

Цель статьи – описание сущности понятия «функциональная грамотность» и обоснование значения формирования функциональная грамотности у учащихся с трудностями в обучении.

Впервые термин **«функциональная грамотность»** был введен ЮНЕСКО в 1957 г. Первоначально понятие «функциональная неграмотность» связывалось с определенной стратегией разработки и реализации программ по распространению грамотности, а также концепцией, которая касается направленности содержания и метода обучения чтению, письму и известному кругу практически применяемых знаний. Формированию современного понимания термину «функциональная грамотность» предшествовал его долгий путь становления [2].

Как отмечают С.Г. Вершловский и М.Д. Матюшкина [3], функциональная грамотность выступает как определенный способ социальной ориентации личности, которая находится в тесной связи с многообразной деятельностью человека. Ее ключевая функция заключается в способности решать жизненные задачи в различных сферах деятельности, опираясь на прикладные знания, что является особенно актуальным в условиях быстрого и постоянного изменения социально-экономической сферы.

В определении А.А. Леонтьева подчеркивается, что функционально грамотный человек – это «человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [4, с. 35]. Также А.А. Леонтьев писал, что «если формальная грамотность – это владение навыками и умениями техники чтения, то функциональная грамотность – это способность человека свободно использовать эти навыки для извлечения информации из реального текста – для его понимания, сжатия, трансформации».

В исследования О.А. Маркасовой грамотность рассматривается (феномен, определяющий умение читать и писать на родном языке) как способность «адекватного выбора и адекватного синтеза текста», что напрямую соотноситься с коммуникативной компетентностью [5, с. 140].

В работах Л.Ю. Комиссаровой предложено следующее определение функциональной грамотности: «умение обучающихся свободно применять навыки чтения и письма для

приобретения информации из текстов, умение создавать собственные тексты в устной и письменной форме» [6, с. 17].

Черты функционально грамотной личности были выделены Р.Н. Бунеевым [7]: ориентация в мире в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами; соотнесение и координация своих действий с действиями других лиц; понимание мотивов собственных действий; самостоятельность в ситуациях выбора, быстрое принятие решений; ответственность за себя и близкий; желание совершенствовать свои навыки; владение ключевыми компетенциями и компетенциями по различным отраслям знаний; отсутствие страха перед принятием решений; адаптируемость в любом социуме; поиск постоянных компромиссов. Все перечисленные критерии функционально грамотной личности помогут успешно ориентироваться в сложных социально–культурных контекстах и эффективно реализовывать свои функции и роли в обществе.

По мнению В.Ф. Виноградовой [8], на сегодняшний день перед системой образования стоит важная задача по формированию функциональной готовности обучающихся к условиям изменяющегося мира, чтобы в будущем он смог найти свое место в современной жизни. Решение этой задачи тесно связано с основанием каждым школьником функциональной грамотности как системообразующего компонента стандарта, где «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и результат образования».

За последние несколько десятилетий произошли существенные изменения в характеристике образовательного минимума, которым должен владеть каждый учащихся для адаптации в современном мире, для реализации способности разрешать жизненные проблемы, общаться с окружающими, участвовать в созидательной деятельности и т.д. [2, с. 5].

Так, функциональная грамотность, на сегодняшний день, – минимальный уровень образованности растущей личности, который обеспечивает приобретение ею четырех социально важный новообразований [2, с. 5]:

– возможность успешного продолжения образования;

– способность к общению, владение диалогической и монологической речью;

– умение применять интеллектуальные процессы (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.);

– способность к рефлексивным действиям (контроль, предвидение трудностей, нахождение ошибки, оценка и др.).

В итоге, в современной школе сущностью функциональной грамотности становятся не знания, а основные способности – добывать новые знания, применять их на практике, оценивать свои знания и стремиться к саморазвитию.

Формирование функциональной грамотности у младших школьников с трудностями в обучении является необходимым аспектом и включает в себя:

– развитие самостоятельности и жизненной компетентности, так как формирование функциональной грамотности включает в себя не только базовые навыки чтения и письма, но и умение применять эти навыки в повседневной жизни, что поможет ученикам ориентироваться в окружающей среде, принимать важные решения и решать практические задачи;

– повышение мотивации и преодоление учебных барьеров – обучение, ориентированное на практическое применение знаний и умений, способствует повышению мотивации и уверенности в своих силах. Успехи в реальных жизненных ситуациях укрепляют уверенность в себе, снижают риск возникновения чувства неполноценности и академической неуспеваемости;

– развитие когнитивных процессов. Формирование функциональной компетентности помогает компенсировать дефицит представлений об окружающем мире и развить мыслительные операции;

– социальная интеграция. Формирование функциональной компетентности способствует социальной адаптации учащихся с трудностями в обучении, их включению в коллектив и полноценной жизнедеятельности;

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что на современном этапе развития функциональную грамотность можно рассматривать как фундаментальный компонент личностного образования. Понятие «функциональная грамотность» прошло длительный и эволюционный путь становления: от понимания грамотности как навыка чтения и письма до понимания функциональной грамотности в современном контексте как способности человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. Современная интерпретация понятия связана со знаниями и умениями, которыми должен обладать обучающийся, необходимыми ему для успешного функционирования в обществе. Данные умения должны способствовать решению широкого спектра задач, связанных с коммуникацией, принятием решений, критическим мышлением и эффективной деятельностью в различных сферах человеческой деятельности и социальных взаимодействий. Формирование функциональной грамотности у младших школьников с трудностями в обучении является стратегически важным направлением, обеспечивающим их академическую успешность, социальную адаптацию, личностное и познавательное развитие.

Список использованной литературы

1. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : РИО БарГУ, 2011. – 198 с.

2. Функциональная грамотность младшего школьника : пути преодоления трудностей при ее формировании : из портфеля главного редактора // Начальное образование. – 2021. – № 3. – С. 3–33.

3. Вершловский, С. Г. Функциональная грамотность выпускников школ / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина // Социологические исследования. – 2007. – № 5. – С. 140–144.

4. Педагогика здравого смысла : сб. материалов / под ред. А. А. Леонтьева. – М. : Баласс, 2003. – 368 с.

5. Маркасова, О. А. Понятие «грамотность» в наивном языковом сознании : поиск критериев и средств достижения / О. А. Маркасова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2. – С. 172–182.

6. Комиссарова, Л. Ю. Основные направления преемственности при обучении орфографии в непрерывном курсе русского языка / Л. Ю. Комиссарова // Проблемы современного образования. – 2013. – № 1. – С. 16–23.

7. Бунеев, Р. Н. Русский язык : 5 класс : учебник для общеобразовательных учреждений / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Л. Д. Комиссарова [и др.] ; под науч.ред. акад. РАО А. А. Леонтьева. – М. : Баласс, 2012. – 256 с.

8. Функциональная грамотность младшего школьника : кн. для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.] ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М. : Вентана-Граф, 2018. – 288 с.

УДК 376.33

Ловцевич И.В., Скурко М.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АВТОРСКОГО ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА «PRO ФИНАНСЫ НА ПАЛЬЦАХ»

Аннотация. В данной статье представлен опыт работы по формированию финансовой грамотности учащихся с нарушением слуха посредством использования электронного образовательного ресурса «PRO финансы на пальцах». Применение ЭОР способствует систематизации знаний, развитию навыков рационального распоряжения доходами и принятия финансовых решений. Данный ресурс рекомендуется педагогам специальных школ, школ–интернатов, учреждений образования, реализующих интегрированный и инклюзивный подходы в обучении учащихся с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: финансовая грамотность; электронный образовательный ресурс; учащиеся с нарушением слуха.

Lovtsevich I.V., Skurko M.V.

FORMATION OF FINANCIAL LITERACY OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS THROUGH THE USE OF THE AUTHOR'S ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE «PRO FINANCES ON THE FINGERS»

Abstract. This article presents the experience of developing financial literacy in students with hearing impairments through the use of the electronic educational resource «PRO Finances on Fingers». The use of electronic educational resources helps systematize knowledge, develop skills for rational management of income and making financial decisions. This resource is recommended for teachers of special schools, boarding schools, and educational institutions implementing integrated and inclusive approaches to teaching students with special needs.

Keywords: financial literacy; electronic educational resource; students with hearing impairments; information and communication technologies.

Состояние развития современного общества, кризисные явления в мировой экономике ставят перед образованием Республики Беларусь задачу формирования экономически образованной личности. Сегодняшние дети в будущем – активные участники финансового рынка, поэтому повышение финансовой грамотности учащихся является одним из приоритетных направлений системы образования в Республике Беларусь и важной социальной задачей. Согласно исследованиям, люди с инвалидностью являются активными пользователями финансовых продуктов и услуг [1]. При этом у них часто сформированы чувство незащищенности, ощущение беспомощности при совершении элементарных банковских операций, путаница в финансовой терминологии. Обозначенные проблемы относятся и к людям с нарушением слуха, которые входят в число наиболее уязвимых социальных групп [2].

Опыт работы в государственном учреждении образования «Гродненская специальная школа-интернат № 2» для детей с нарушением слуха (далее – школа-интернат) показывает, что будущие выпускники не всегда умеют рационально распоряжаться своими доходами, вести личный и семейный бюджет, правильно оценивать возможные финансовые риски, в результате чего зачастую становятся потенциальными или реальными жертвами мошенников. В связи с отсутствием адаптированного материала по данной теме возникла потребность в создании обучающего ресурса финансово-экономической направленности для учащихся с нарушением слуха, который мог бы стать эффективным средством в учебной, воспитательной и коррекционной работе с данной категорией обучающихся.

Ценностными основаниями работы стали: идеи «Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года»,

определяющей цели, этапы и сценарии перехода страны к повышению социальных стандартов жизни человека [3]; Постановление Национального Банка от 25.08.2025 г. № 246 «О плане действий по повышению финансовой грамотности населения на 2025 – 2030 годы» [4]; «Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития» [5].

С целью формирования финансовой грамотности учащихся с нарушением слуха мы разработали электронный образовательный ресурс «PRO финансы на пальцах» (далее – ЭОР).

В основу данной работы положен компетентностный, системно-деятельностный и контекстный подходы. Обучающая деятельность по формированию финансовой грамотности основана на принципах доступности, объективности, вариативности, интерактивности, наглядности, проблемности, использования обратной связи и контроллинга.

ЭОР «PRO финансы на пальцах» разработан в соответствии с учебной программой по обществоведению (базовый уровень), утвержденной в 2021 году, и является дополнением к учебно–методическому комплексу по предмету для 10 класса учреждений общего среднего образования.

Содержание ЭОР представлено 15 тематическими модулями. Каждый модуль состоит из законченного блока информации: теоретического, практического и прикладного, которые должны быть усвоены в процессе обучения. Ресурс содержит основные адаптированные, переведенные на жестовый язык финансовые термины и актуальную информацию в виде видеоконсультаций на жестовом языке по вопросам, моделирующим жизненные ситуации в сфере финансов; а также модуль «развитие слухового восприятия», который формирует умение анализировать сложные жестовые обозначения и развивает навык чтения с губ.

Теоретический блок предназначен для систематизации знаний по теме финансовой грамотности, содержит интерактивный плакат, словарь экономических терминов, памятки «Финансовая поддержка инвалидов». Интерактивный плакат максимально визуализирует представленную информацию (средствами видео, аудио, графики, текста), включает в себя информацию, адаптированную в соответствии со слуховыми возможностями учащихся. Словарь экономических терминов содержит краткий справочный материал по теме и позволяет формировать, расширять и уточнять лексический запас путем организации речевой практики. Памятки содержат информацию о финансовой и социальной помощи государства различным категориям людей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР).

Практический блок предназначен для отработки и закрепления учебного материала. Содержит дифференцированные по уровню сложности контекстные задачи практико-ориентированного характера, моделирующие жизненные ситуации, связанные с управлением личными финансами и принятием решений (в электронной и печатной версии). Контрольные тесты предполагают самопроверку знаний, включают в себя входной, выходной (итоговый) и тематический контроль по темам и дают возможность учащимся увидеть свои результаты и внести коррективы.

Прикладной блок содержит адаптированный к особенностям учащихся с нарушением слуха видеоконтент, направленный на визуализацию основного содержания; состоит из разделов: «Основные финансовые термины на жестовом языке», «Развитие слухового восприятия», «Полезное видео на жестовом языке», «Учебные фильмы по финансовой грамотности», «Финансовая поддержка инвалидов». Учебные материалы подготовлены квалифицированными специалистами–сурдопедагогами школы-интерната, видео жестового

перевода основных экономических терминов представлено в исполнении опытных переводчиков жестового языка.

«Основные финансовые термины на жестовом языке»: краткий словарь экономических терминов на жестовом языке, адаптированный к уровню восприятия обучающихся. Путем организации речевой практики и введения новых понятий в активную речь учащихся словарь расширяет и уточняет лексический запас грамматических конструкций, отрабатывает технику исполнения и фиксации жестов. В условиях слуховой депривации невербальная коммуникация выполняет функцию передачи всей полноты содержания информации.

«Развитие слухового восприятия»: видеофрагменты, подготовленные квалифицированными специалистами-сурдопедагогами школы-интерната, сопровождающиеся текстом и закадровым голосом. Они предназначены для совершенствования навыков слухового восприятия (чтения с губ) и воспроизведения устной речи, стимулирования речевой активности и слуховой сосредоточенности. Материалы позволяют осуществлять не только прием и оценку чужой речи, но и контроль собственной речи путем соотнесения и сопоставления слышимых звуков с их эталонами.

«Полезное видео на жестовом языке» – видео с сурдопереводом на тему финансовой грамотности дает возможность задействовать актуальные и доступные для учащихся с нарушением слуха каналы передачи информации.

«Учебные фильмы по финансовой грамотности» акцентируют на наиболее важные вопросы содержания тем по финансовой грамотности; демонстрируют проблемные ситуации, которые требуют принятия грамотных финансовых решений и модели этих решений; рассматривают и корректируют типичные ошибки.

«Финансовая поддержка инвалидов» – памятки о финансовой и социальной помощи государства различным категориям людей с ОПФР.

Алгоритм работы с учащимися. Для изучения каждого модуля учащимся необходимо ознакомиться с материалом предложенных блоков: изучить теоретический материал, отработать словарь терминов по изучаемой теме, ознакомиться с наглядными материалами и жестовым переводом, а также пройти практикум и провести самоконтроль.

Алгоритм деятельности педагогов. При работе с ЭОР учитель выступает в роли организатора учебной деятельности, демонстрирует содержание модулей, учит работать с учебным текстом, обучает работе с учебной информацией, организует изучение алгоритма решения контекстных задач; помогает при возникающих затруднениях, демонстрируя способы решения; организует групповую и индивидуальную форму работы учащихся, осуществляет контроль за результатами учебной деятельности.

ЭОР «PRO финансы на пальцах» реализует возможность обратной связи между педагогом и учащимися в процессе обучения. Google–формы, используемые для организации онлайн-тестирования, являясь инструментом оценивания, автоматически создают статистические отчеты с диаграммами по каждому обучающемуся. Выполнение упражнений, работа с тренажерами, решение ситуационных задач организовано на онлайн-сервисе формирующего оценивания LearningApps.

Отличительной особенностью авторского ЭОР является наличие электронной и печатной версии; широкая визуализация материала с учетом особенностей учащихся; дублирование основных финансовых терминов на языке жестов, персональная скорость обучения и глубокое погружение в тему. Применение ЭОР дает возможность педагогу организовать тьюторское сопровождение, реализацию возможностей обратной связи, возможность проектирования

процесса обучения. Содержание и дизайн ЭОР соответствуют индивидуальным особенностям учащихся с особенностями психофизического развития.

Контроль уровня сформированности проводится в форме входного, выходного (итогового) и текущего контроля. Входной контроль проводится с целью объективной оценки исходных (базовых) знаний, навыков и умений. Текущий контроль проводится в форме тестирования по контрольным вопросам и путем решения задач каждой темы раздела. Выходной (итоговый) контроль знаний проводится в форме выходного тестирования проверки приращения знаний по финансовой грамотности у учащихся после изучения всех модулей.

ЭОР «PRO финансы на пальцах» размещен в глобальной сети интернет, имеет адрес https://deafsch.wixsite.com/finance. Оптимальная форма представления учебного материала с учетом специальных образовательных потребностей лиц с нарушениями слуха, состояния их слуховых и речевых возможностей, возрастных и психологических особенности, использование контекстных задач и практикумов теоретического, практического и прикладного блоков, позволяет организовать продуктивную образовательную работу учащихся с нарушением слуха по формированию финансовых знаний, приобретения опыта решения финансовых вопросов.

Данный ресурс рекомендуется педагогам специальных школ, школ–интернатов, учреждений образования, реализующих интегрированный и инклюзивный подходы в обучении учащихся с особенностями психофизического развития на уроках обществоведения в 10 классе; при проведении факультативных занятий экономической и финансовой направленности; на информационных часах и внеклассных мероприятиях, а также для самостоятельного ознакомления учащихся с материалами ЭОР «PRO финансы на пальцах». Эффективное применение данного ресурса предполагает его адаптацию к методике преподавания учителя и особенностям обучающихся.

Список использованной литературы

1. Конвенция о правах инвалидов. Резолюция Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций. – URL: https://etalonline.by/document/?regnum=i00600074 (дата обращения: 24.10.2025).

2. Богданова, Т. Г. Особенности психического развития детей и подростков с нарушениями слуха / Т. Г. Богданова // Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Багрова, Т. Г. Богданова, Е. А. Большакова [и др.] ; под ред. Е. Г. Речицкой. — М. : Владос, 2004. – С. 83–97.

3. Национальная стратегия устойчивого социально–экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года. – URL: https://economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja–strategija–ustojchivogo–sotsialno–ekonomicheskogo–razvitija–Respubliki–Belarus–na–period–do–2030–goda.pdf (дата обращения: 24.10.25).

4. О плане действий по повышению финансовой грамотности населения на 2025–2030 годы. – URL: https://www.nbrb.by/today/FinLiteracy/Docs/pdf/pp_246–2025.pdf (дата обращения: 24.10.25).

5. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. – URL: https://do.academy.edu.by/npa/Docum/07/608–inkluziv_obrazov.pdf (дата обращения: 24.10.25).

УДК 376

Лях А.М.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С НЕПРИЕМЛЕМЫМИ ФОРМАМИ ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ С РАСТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы по преодолению неприемлемых форм поведения воспитанников с расстройствами аутистического спектра. Отмечено, что важную роль в данном направлении работы отводится педагогическим работникам учреждения дошкольного образования. Предложены способы обучения ребенка новым навыкам с помощью использования разнообразных подкрепитей, управления их поведением.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, неприемлемые формы поведения, подкрепление желаемого поведения.

Lyakh A.M.

FEATURES OF THE WORK OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION TEACHERS WITH UNACCEPTABLE FORMS OF BEHAVIOR IN STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Abstract. This article examines key approaches to addressing unacceptable behavior in children with autism spectrum disorders. It emphasizes the important role of preschool teachers in this area. Methods for teaching children new skills through the use of various reinforcers and behavior management are proposed.

Keywords: autism spectrum disorder, unacceptable behaviors, reinforcement of desired behavior.

Дети с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) – это особые дети, с нарушением всех форм деятельности (восприятия, мышления, эмоций, речевого развития, контакта с миром в целом). В Государственном учреждении образования «Детский сад № 35 г. Лиды» функционирует группа интегрированного обучения и воспитания в которой обучается пять воспитанников с особенностями РАС. Одно из направлений в деятельности педагога–психолога, оказание помощи педагогическим работникам в работе по преодолению неприемлемых форм поведения особых детей. Неприемлемые формы поведения детей с РАС затрудняют процесс обучения, затрудняют общение ребенка и его социализацию, иногда опасны для самого ребенка и окружающих, наносят ущерб здоровью, могут стать причиной стресса всех участников образовательного процесса. Если работа с неприемлемыми формами поведения делается с опозданием, работать с такими формами поведения в дальнейшем оказывается еще труднее.

Неприемлемые формы поведения воспитанников с РАС подразделяются на импульсивные формы (истерика, агрессия, непослушание) и пассивные формы (невыполнение задания, уединение, невнимание, игнорирование). Важно выяснить причины нежелательного поведения, для этого осуществляется наблюдение за ребенком и действиями педагогов, выясняются возможные причины неприемлемого поведения, создается план действий (последствий), проводится консультирование педагогов и законных представителей.

Как показывает практика, неприемлемые формы поведения очень сложно изменять, поскольку они помогают ребенку приспосабливаться к окружающему миру и справляться с его трудностями, являются действенными для достижения им конкретной цели, например, избегания заданий или ситуаций, получения внимания, исполнения его желаний, сенсорная стимуляция. Нежелательное поведение для ребенка может быть очень веселым (карабканье на мебель, разрушение предметов, самостимуляция), положительное поведение, как правило не имеет такого эффекта. Часто наблюдаю ситуацию, когда воспитатели дошкольного образования

ради сохранения «мира и тишины» подстраиваются и избегают противостояния, идут на уступки, которые еще больше подкрепляют неприемлемое поведение. Взрослые не хотят видеть детей расстроенными. На начальных стадиях, когда мы начнем работу над изменением неприемлемых форм поведения частота истерик, недовольства детей и их интенсивность будет расти, поскольку мы убираем то, что было для детей долгое время функциональным.

Дети с РАС выглядят погруженными в собственный мир, для того чтобы Проблема еще заключатся и в том, что наш мир звучит неправильно для особенного ребенка – слишком громко, или слишком тихо, слишком много прикосновений, слишком много взглядов и слишком утомительно разбираться во всем этом, прежде чем надеяться на признание чувств, сотрудничества, или решение проблемы, нам нужно установить связь [1].

Важнейшим условием для работы с неприемлемыми формами поведения является создание позитивной адаптивно-адаптирующей среды для обучения. Для этого, на первых порах, педагоги проводят опрос родителей о его увлечениях, предпочтениях, любимой игрушке, о любимых играх ребенка. Затем педагоги стараются присоединиться к ребенку в его собственном мире: повторяют, как можно точнее все, то что делает ребенок, играют в его любимую игру, имитируют и повторяют его действия и ждут того, когда ребенок начнет спокойно воспринимать их присутствие. Когда ребенок обращает на взрослых внимание, тогда они уже могут добавить свое слово, действие, и ребенок может это повторить, и тогда приступают к инструкциям, которые ребенок может выполнить. Педагоги подкрепляют желаемое поведение устной похвалой, материальными наградами, игрушками, веселым занятием, едой (сладостями), наклейками, тем, что ребенку приносит удовольствие, все зависит от ситуации. Следует называть поведение (показывать карточки), которое подкрепляется, так усиливается связь между под крепителем и поведением. Воспитатели дошкольного образования персонального сопровождения оказывают помощь воспитанникам, в выполнении инструкций (используют физические и визуальные подсказки, выполняют задания с ребенком «рука в руке»), когда поведение ухудшается, увеличение подсказок с умеренными подкрепителями помогает восстановить темп обучения. Постепенно инструкции становятся менее желательными для ребенка, а подкрепление более значительным за послушание.

Для того, чтобы ребенку не стало скучно на занятии, педагоги должны регулярно чередовать задания, использовать разнообразные подкрепители. Важно говорить с воспитанниками жизнерадостным и увлеченным тоном, менять место где занимаются (за столом, на полу), использовать интересные для ребенка игрушки, картинки, если педагоги видят, что ребенок становиться возбужден суетлив, они, по возможности, на первых порах должны сокращать задания, менять виды деятельности, всегда хвалить за хорошее поведение и стараться игнорировать нежелательное. У ребенка формируется понимание того, что он сможет получить то, что ему нравиться, когда выполняет определенные условия. Похвала, является важным способом мотивации. Довольный и уверенный в своих силах малыш будет охотнее заниматься, а, следовательно, добьется лучших результатов.

Для того, чтобы скука не стала причиной неприемлемого поведения воспитатели дошкольного образования персонального сопровождения на групповых занятиях, проводимых воспитателями дошкольного образования, обучают детей с РАС ждать и справляться с тем, что им бывает скучно. Для этого используют карточки, жесты, песочные часы, таймера, дыхательные упражнения, счет, игрушки антистрессы, пищевое подкрепление, в течение дня подсказывают и подкрепляют применение релаксации в ситуации стресса.

Детям с РАС необходимо свободное время. Необходимо предоставлять ребенку возможность положительного выбора, давать возможность выбрать то, что они хотят делать – но мы им говорим, из чего выбрать (хочешь поиграть с конструктором или порисовать? (используем картинки для выбора)). Для избавления от неприемлемых форм поведения также можно использовать положение вынужденного выбора, так, например, когда похолодало воспитанница с РАС категорически отказывалась надевать шапку, мы предлагали ей самой выбрать, какую шапку надеть из нескольких вариантов.

Ребенок с РАС всегда должен находиться в комфортной для него обстановке, педагоги всегда стараются представить, какие чувства испытывает ребенок: следят за температурным режимом (жара, холод), шумом (контролируют закрыты ли окна, используют наушники шумном в коридоре, при чрезмерной суетливости ребенка используют утяжеляющий жилет, массажные движения (сильные надавливающие движения)) и т.д. Обязательно учитывают индивидуальный подход к каждому воспитаннику, сводятся к минимуму отвлекающие и стрессовые факторы. Часто бывает, что детям, устроенным иначе, труднее понимать наши слова, поэтому педагоги используют наглядные карточки PECS, визуальное расписание, планирование деятельности, разбивают задания на мелкие шаги.

В случаях вызывающего поведения ребенка с расстройствами аутистического спектра, взрослые должны вести себя спокойно, но твердо, и контролировать свои эмоции, говорить спокойно и медленно. Для этого педагоги тренируются в приемах управления стрессом. В любой ситуации (крики ребенка, истерика, бросание предметов и т.д.) взрослым необходимо стараться сохранять самообладание, сохраняя медленное дыхание, напоминая себе о необходимости успокоится. На неприемлемые формы поведения нужно обращать как можно меньше внимания. Если педагог, наоборот, применит негативное внимание (повысит голос, станет говорить быстрее, начнет забирать силой у ребенка то, что он взял) для ребенка с это будет подкреплением неприемлемого поведения. Дети с РАС обычно интерпретируют слова буквально и это приводит к недопониманию, даже если они и понимают наши отдельные слова, они не всегда могут уловить смысл того, что мы пытаемся им сказать. Следует спокойно и твердо, обозначить ребенку свою позицию, короткое наставление, как надо себя повести, указывая на то, что можно делать, вместо того, что нельзя. Так, например, когда ребенок с РАС громко разговаривает во время дневного сна, воспитатель дошкольного образования вместо «Не буди детей» может сказать: «Говори шепотом». Если мы наблюдаем неприемлемые формы поведения, ребенку с РАС можно просто сказать: «Стоп.» (использовать визуальный прием, жесты «стоп» либо «тихо», карточки «тихо» либо «жди», счет 1.2.3). Физическое воздействие можно применить лишь в том случае, кода ситуация может стать, потенциально опасной (крики, стук и т.д.). Физически, можно подсказать ребенку держать руки вдоль тела, либо «в учебной позе», либо вывести из помещения предоставляя ребенку как можно меньше внимания, с минимумом слов и минимумом зрительного контакта. Ребенок должен усвоить, что неподобающее поведение не поможет ему избежать чего-либо.

Таким образом, чтобы обучить ребенка новым навыкам и избавится от неприемлемых форм поведения, мы даем самые сильные подкрепители за лучшее поведение. Если последствия положительные, то, такое поведение будет проявляться в будущем и напротив, неприемлемое поведение будет проявляться в будущем с меньшей вероятностью, если его последствия отрицательные [2]. Понятная, разумная система требований способствует гармонизации эмоционального состояния особых детей, продуктивному взаимодействию, налаживанию сотрудничества.

Список использованной литературы

1. Фабер, Дж. Как говорить, чтобы маленькие дети вас слушали: руководство по выживанию с детьми от 2 до 7 лет / Джоана Фабер, Джули Кинг ; пер.с англ. Е. Фатеевой. – М. : Эксмо, 2021. – 448 с.
2. Лиф, Р. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме / Р. Лиф, Д. Макэкен ; под общ. ред. Л. Л. Толкачева. – М. : ИП Толкачев, 2014. – 608 с.
3. Брыкова, А. С. Формирование навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра : пособие для пед. работников учреждений образования, реализующих образ. программы спец. образ. на уровне дошкольного образования / А. С. Брыкова. – Минск : Национальный институт образования, 2023. – 176 с.
4. Дидактическое обеспечение коррекционной помощи детям с аутистическими нарушениями (с аутизмом) / И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинская, И. Е. Валитова [и др.]. – Минск : Народная асвета, 2017. – 174 с.
5. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями (с аутизмом) : пособие для педагогов / И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинская, И. Е. Валитова [и др.]. – Минск : Народная асвета, 2017. – 157 с.

УДК 378.14.015.62

Малицкая Е.В.

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье проанализированы современные трактовки понятия «социальная компетентность». Выявлены основные характеристики и структурные компоненты социальной компетентности как предпосылки профессиональной деятельности. Обозначены основные подходы к формированию социальной компетентности студентов с ОВЗ, инвалидностью.

Ключевые слова: социальная компетентность, студенты с ОВЗ и инвалидностью, профессиональная деятельность, профессионально важные качества, социальная среда, социальная адаптация.

Malitskaya E.V.

SOCIAL COMPETENCE AS A RESOURCE OF PROFESSIONAL REALIZATION OF PERSONALITY

Abstract. The article analyzes modern interpretations of the concept of "social competence". The features and structural components of social competence as prerequisites for professional activity are revealed. The main approaches to the formation of social competence of students with disabilities are outlined.

Keywords: social competence, professional activity, students with disabilities and disabilities, professionally important qualities, social environment, social adaptation.

Стремительное развитие технологий и высокая социальная изменчивость в современном мире обусловили такое явление, как быстрая дезактуализация приобретаемых в процессе образования знаний, умений и навыков будущих специалистов. Новым вектором современного образования является «обучение через всю жизнь», что предполагает не только мультидисциплинарность как конкурентное преимущество будущего специалиста, но и сформированность его социальных компетенций. При этом приоритетным является поиск баланса в формировании профессиональных и социальных личностных компетенций обучающихся.

Социальные компетенции рассматриваются в современной психолого-педагогической науке как метапрофессиональные компетенции [1]; метапрофессиональные качества [2], надпрофессиональные компетенции и представляют «целостное интегрированное единство» с профессиональными способностями, умениями и навыками личности [3].

В современных исследованиях указанные психологические новообразования личности трактуются как предпосылки любой профессиональной деятельности личности и ресурсным потенциалом ее успешного освоения и эффективной реализации в будущей трудовой активности [4].

Для определения социальных компетенций личности в исследованиях также используется трактовка «профессионально важные (необходимые) качества» [1; 5; 6].

Так, В.Д. Шадриков профессионально важные качества «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [5, с. 86]. Следовательно, указанные психологические новообразования, согласно его изысканиям, влияют не только на качество и успешность выполнения определенной профессиональной деятельности, но также и на эффективность обучения этой деятельности.

П.С. Торгунский в своих изысканиях также выделяет в структуре профессионально важных качеств личности те, которые способствуют эффективному выполнению специалистом определенной профессиональной функции после овладения теоретическими и практическими основами деятельности, и те, которые оптимизируют процессы обучения данной деятельности [1].

Ю.П. Поваренков считает, что социальные компетенции в структуре профессиональных компетенций личности представляют собой «субъективные детерминанты деятельности субъекта труда, которые совместно с объективными факторами образуют основу динамической системы детерминации профессионального становления и реализации личности» [6, с. 188]. Для адаптации к процессу обучения определенной деятельности и ее последующей успешной реализации необходимыми в современном социуме психологическими новообразованиями личности автор выделяет «психические (направленность, опыт, общая и специальная одаренность, черты личности т. д.) и внепсихические свойства субъекта труда (соматические, биологические, морфологические, типологические, нейродинамические и т. д.)» [6, с. 188].

Т.Ю. Егорова в своих исследованиях делает вывод, что социальные компетенции являются комплексным психологическим новообразованием, представляющим собой синтез личностных качеств и психических особенностей личности, обеспечивающих эффективное функционирование профессионала. В качестве обязательных качеств индивида автор выделяет «готовность к саморазвитию, профессиональную активность, психолого-педагогическую компетентность, ответственность, организованность, умение работать в команде, эмпатию и креативность» [7], уровень развития которых позволяет выпускнику успешно адаптироваться в профессиональной среде, что способствует выполнению профессиональных функций.

Новейшие психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что в современных условиях сформированность социальных компетенций личности является наиболее востребованным аспектом в психограмме выпускника у работодателей, поскольку «способствует успешному функционированию молодого человека в современных социокультурных условиях» [8, с. 149].

Так, П.М. Кущев выделяет следующие характеристики социальной компетентности: аксиономичность; динамичность; компенсаторный и адаптивный потенциал и отмечает

предопределяющее влияние уровня развития социальных компетенций на эффективность взаимодействия личности с социальной средой.

Автор выделяет следующие специфические особенности дефиниции «социальная компетенция»:

– интегративность, сложность и динамичность;

– ресурсность, способствующая адаптации к социальным реалиям;

– ресурсность, способствующая психологической адаптации при взаимодействиях с социумом;

– ценностное отношение к социальной реальности [8].

В.А. Кайванов выделяет следующие компоненты в структуре социальной компетентности: знаниевый («представления о ролевых требованиях и ожиданиях к представителю своей возрастной группы; знания социальных норм и правил, особенностей выстраивания конструктивных социальных взаимоотношений; понимание собственных возможностей и особенностей, сформированные представления о себе как социальном субъекте; способности к анализу своего состояния и поведения, прогнозированию жизненных перспектив» [9, с. 123]); мировоззренческий (знание социальных норм и ценностей; ориентация на конструктивное социальное взаимодействие); деятельностный (адекватные социальные коммуникации; саморегуляция; рефлексия собственной деятельности; эффективная организация жизнедеятельности); личностный (инициативность, общительность, самостоятельность, адаптивность) [9].

С.В. Михайлова определяет указанные компетенции как условие профессиональной зрелости будущего специалиста и считает, что «личностные социальные качества генерируются на всех этапах становления индивидуума и имеют ряд психологических особенностей на каждом возрастном этапе» [3, с. 46].

Современные исследования указывают на то, что специфика формирования социальных компетенций личности обусловлена не только психологическими особенностями индивида, но также и его физическими возможностями, что, прежде всего, имеет место в процессе образования студентов с ОВЗ, с инвалидностью.

Так, Е.А. Лапп и Н.А. Елисеева считают, что потенциал к саморазвитию, как одному из компонентов социальной компетенции у студентов с инвалидностью, с ОВЗ, «определяется личностными качествами и психолого–педагогическим сопровождением в среде вуза» [10, 196]. Особенностями такого сопровождения, по мнению авторов, является «особая организация образовательной среды, которая обеспечит им необходимый импульс, окажет стимулирующее и направляющее воздействие» [10, с. 198].

Таким образом, подходы к трактовке и определению аспектов формирования социальной компетенции отличаются в исследованиях разных авторов. Общим контекстом современных исследований социальной компетенции является то, что она рассматривается в психолого–педагогической науке как многофакторное интегративное качество индивида, в процессе формирования которого необходимо учитывать ценностные ориентиры, возрастные, психологические и индивидуальные особенности личности.

Список использованной литературы

1. Торгунский, П. С. Метапрофессиональные компетенции выпускника вуза / П. С. Торгунский // Молодой ученый. – 2023. – № 28 (475). – С. 39–43. – URL: https://moluch.ru/archive/475/104904 (дата обращения 12.09.2025).

2. Каплина, С. Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Каплина Светлана Евгеньевна ; Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары, 2008. – 46 с.

3. Михайлова, С. В. Надпрофессиональные компетенции как одно из условий формирования профессиональной зрелости / С. В. Михайлова // Педагогическое образование. – 2022. – Т. 3. – № 9. – С. 46–48.

4. Митина, Л. М. Психологические ресурсы и смысложизненные ориентации в альтернативных моделях профессионализации педагогов / Л. М. Митина // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2024. – № 2. – С. 22–39.

5. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2007. – 192 с.

6. Поваренков, Ю. П. Классификация субъективных детерминант деятельности профессионала / Ю. П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 186–194. – URL: https://vestnik.yspu.org/releases/2017_4/37.pdf (дата обращения 12.09.2025).

7. Егорова, Т. Ю. Формирование метапрофессиональных качеств молодых педагогов как основы профессиональной успешности / Т. Ю. Егорова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6–1. – С. 53–60.

8. Кущев, П. М. Феномен «социальная компетентность» в педагогический исследованиях / П. М. Кущев // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87–3. – С. 149–151. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen–sotsialnaya–kompetentnost–v–pedagogicheskih–issledovaniyah (дата обращения: 15.09.2025).

9. Кайванов, В. А. Условия и технологии развития социальной компетентности подростков / В. А. Кайванов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–4. – С. 122–124.

10. Лапп, Е. А. Специфика готовности к саморазвитию и самообразованию студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Лапп, Н. А. Елисеева // Современный ученый. – 2025. – № 9. – С. 190–200.

УДК 376.3

Мамонтова М.В., Пономарева М.А.

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Описаны методика и результаты диагностического исследования фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и нормотипичным речевым развитием. Экспериментальные данные позволили установить уровень сформированности фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, наиболее нарушенные группы фонем, что позволит в дальнейшем определить содержание коррекционной работы.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, фонемы, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

Mamontova M.V., Ponomareva M.A.

FEATURES OF PHONEMIC PERCEPTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract. This article examines the characteristics of phonemic perception in older preschool-aged children with general speech underdevelopment. It describes the methodology and results of a diagnostic study of phonemic perception in older preschool-aged children with general speech underdevelopment and typical speech development. The experimental data allowed us to determine the level of phonemic perception development in older preschoolers with general speech underdevelopment and the most impaired phoneme groups, which will help determine the content of future interventions.

Keywords: phonemic perception, phonemes, general speech underdevelopment, senior preschool age.

В период дошкольного возраста формирование речевых процессов зависит от нормального функционирования и взаимодействия сенсорных систем. В зависимости от того, как развивается и совершенствуется слуховое восприятие, ребенком будут формироваться процессы восприятия звуков родного языка, усваиваться их различные характеристики и признаки. Таким образом, на основе слухового восприятия строится фонематическое восприятие, что в последствии обуславливает развитие всех компонентов речевой системы. В связи с этим, изучение особенностей формирования фонематического восприятия и его связей с механизмами нарушения речи является одним из условий понимания особенностей недоразвития речи у детей, а также является предпосылкой к эффективной коррекционной работе. Вследствие этого, вопрос особенностей фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи является актуальным.

Для проведения комплексного диагностического обследования компонента фонематического восприятия в импрессивной и экспрессивной речи были рассмотрены следующие параметры оценки изучаемого аспекта: слуховая дифференциация звуков в словах, слогов, фонем (распределенных по фонематическим группам), выделение звука на фоне слова в ряду, слухопроизносительная дифференциация слогов (распределенных по фонематическим группам), исследование фонематических обобщений.

Для изучения степени нарушения фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи мы применяли модифицированную методику обследования фонематического восприятия [1; 2].

При составлении диагностической таблицы и проб опирались на классические исследования фонематического восприятия [3; 4]. Нами была поставлена задача диагностировать как качественную, так и количественную составляющую фонематического восприятия, а также провести исследования компонента в импрессивной и экспрессивной речи.

В качественной можно выделить те группы фонем, в которых имеются трудности исследуемого компонента. Количественная оценка позволяет определить уровень или тяжесть нарушения фонематического восприятия.

Для определения того, как ребенок воспринимает и различает каждый звук речи применялась методика Н.М. Трубниковой [5]. При обследовании пассивной речи ребенку предлагалось показать на соответствующие заданному звуку одну или несколько картинок, подать сигнал жестом или звуком в тот момент, когда он слышит соответствующий инструкции звук.

При выполнении диагностики выделения исследуемого звука среди слогов и слов, использовалась методика Л.В. Лопатиной [6], направленная на изучение способностей к фонематическому восприятию в импрессивной речи. Для реализации диагностики слуховой дифференциации звуков в слове на материале слов-квазиомонимов применялась методика В.А. Ковшикова [3], а также методика Н.В. Нищевой [7], направленные на изучение дифференциации оппозиционных звуков, не смешиваемых и смешиваемых в произношении у старших дошкольников. Ребенку необходимо давать инструкцию показа по картинкам. Задачей в данном случае будет являться выявление различения ребенком на слух фонем.

Методическая разработка Н.И. Дьяковой [8], взята за основу диагностической задачи определения навыка повторения слогов с оппозиционными звуками. Отметим, что качество выполнения задания будет зависеть от состояния кратковременной слуховой памяти, различения фонем, составляющих слоговой ряд. Навык повторения слогов исследуется в последовательностях со звонкими и глухими звуками, с шипящими и свистящими, с сонорами.

При диагностике фонематических представлений посредством придумывания ребенком слов с заданным звуком (вне зависимости от положения звуков в слове и последовательности слов в этом задании), опирались на методическую разработку В.А. Ковшикова, В.В. Коноваленко [3; 9]. Данное задание позволяет оценить состояние навыков фонематического обобщения и начального фонематического анализа.

По результатам обследования определялся соответствующий уровень сформированности фонематического восприятия.

Низкий уровень – функции фонематического восприятия не сформированы либо сформированы недостаточно, характерны стойкие трудности различения фонем, входящих в различные группы фонем по акустически-артикуляторным признакам, а также группы с далекими акустическими признаками.

Уровень фонематического восприятия ниже среднего – функции сформированы частично, трудности дифференциации значительного числа фонем из разных фонетических групп при восприятии отдельных слов, слоговых и звуковых рядов.

Средний уровень – функции фонематического восприятия сформированы частично, присутствие изолированных нарушений дифференциации акустически сходных фонем.

Высокий уровень – функции фонематического восприятия сформированы и соответствуют возрасту, ребенок знает и дифференцирует фонемы.

Нами было проведено экспериментальное исследование по выявлению особенностей фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) на базе МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 16 «Дубок» г. Архангельска». Цель исследования состояла в определении уровня сформированности фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В проведенном эксперименте участвовало 10 обучающихся старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Экспериментальная группа состояла из 10 обучающихся коррекционной логопедической подготовительной группы, контрольная группа состояла из 13 воспитанников подготовительной группы.

Сравнительный анализ сформированности фонематического восприятия дошкольников экспериментальной и контрольной группы показал, что высокий уровень фонематического восприятия у старших дошкольников с ОНР не был выявлен, у нормотипичных сверстников высокий уровень составлял 69 % респондентов. Средний уровень сформированности фонематического восприятия отмечен у 10 % детей с ОНР и 31 % их нормотипичных сверстников. Для 30 % детей с ОНР характерен уровень сформированности фонематического восприятия ниже среднего, а для 60 % детей с ОНР – низкий уровень.

Такие результаты свидетельствуют о недостаточном уровне развития фонематического восприятия у старших дошкольников с ОНР. Они испытывали трудности при выполнении практически всех диагностических заданий. Так, они испытывали сложности в понимании смысла значительно большего количества картинок, чем нормотипичные дети. После пояснения картинок зачастую они все равно не справлялись с заданием. Часто дошкольники с ОНР испытывали трудности в слуховом восприятии и дифференциации, задумывались, переспрашивали какие слоги, фонемы звучали. Операция опознавания звука на фоне слова осложнялась несформированностью начального фонематического анализа и снижением слухового внимания в потоке речи. Слухопроизносительная дифференциация слогов осложнялась артикуляционными трудностями звукопроизношения, сниженными слухоречевым вниманием и памятью, сопровождалась переспросами слоговых последовательностей. В воспроизведении слогов дошкольниками с ОНР присутствовали такие ошибки, как упускания, переставления и уподобления слогов, дети просили повторить последовательность. При диагностике сформированности навыка фонематических обобщений детям было сложно подобрать нужное слово, время на диагностику увеличивалось. В целом, старшим дошкольникам с ОНР часто требовалось помощь для того, чтобы напомнить последовательность слогов, фонем, объяснить незнакомые слова, увеличить время на диагностическую пробу.

В результате диагностики были определены ведущие группы фонем по затруднениям дифференциации, фонематического восприятия, в которых имелось наибольшее количество ошибок в исследуемом компоненте. Самый низкий уровень сформированности фонематического восприятия прослеживается в группе дифференциации оппозиционных фонем с аффрикатами (42 % верных ответов). На втором месте по возникшим сложностям группа твердых-мягких фонем 59 % и соноров (м, н, м', н') 64%, далее шипящие-свистящие 65 % и звонкие-глухие 70 %. В оставшихся группах фонем (лабиализованных гласных, заднеязычных, соноров (р, л, й, р', л') и др., часто смешивающихся оппозиционных пар) также прослеживаются трудности фонематического восприятия. Проанализировав экспериментальные данные можно сказать, что нарушения выражены примерно на одном уровне во всех группах фонем, при этом отмечается большее количество ошибок в группе оппозиционных звуков с аффрикатами.

Таким образом, проведенное нами экспериментальное исследование подтвердило актуальность проблемы формирования фонематического восприятия и позволило выявить особенности данного компонента у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Эксперимент показал трудности, которые могут возникнуть при дальнейшем формировании компонента, основные направления работы, проблемные фонемные группы.

Список использованной литературы

1. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений ; под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М. : АРКТИ, 2003. – 240 с.

2. Чиркина, Г. В. Мир звуков : альбом-пособие для учителя-логопеда к учебнику Чиркиной Г. В., Российской Е. Н. «Произношение. Мир звуков» для специальных (коррекционных) школ V вида. 1–2 классы / Г. В. Чиркина, Е. Н. Российская. – М. : АРКТИ, 2003. – 64 с.

3. Ковшиков, В. А. Исправление нарушений различения звуков: методы и дидактические материалы / В. А. Ковшиков. – СПб. : КАРО, 2018. – 128 с.

4. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов ; под ред. Л. С. Волковой : в 5 кн. – М. : Владос, 2007. – Кн. 5. – 479 с.

5. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1998. – 50 с.

6. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Изд–во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.

7. Нищева, Н. В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет) / Н. В. Нищева. – СПб. : ООО «Издательство «Детство-пресс», 2018. – 40 с.

8. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьякова. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.

9. Коноваленко, В. В. Экспресс обследование звукопроизношения у детей дошкольного и младшего школьного возраста : пособие для логопедов / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Гном и Д, 2001. – 17 с.

УДК 376:616.896

Мартиновская Т.Н.

СЕНСОМОТОРНЫЕ ИГРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье раскрываются трудности установления учащимися с расстройствами аутистического спектра социальных контактов, формирование которых позволяет включиться в процесс взаимодействия с окружающими. Описаны аспекты использования снсомоторных игр в работе с данной категорией детей. Автор обозначает значение сенсомоторных игр для формирования социально-коммуникативных навыков у учащихся с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, социально-коммуникативные навыки, сенсорная интеграция, сенсомоторные игры, коррекционно-педагогическая работа.

Martsinouskaya T.N.

SENSORY–MOTOR GAMES AS A TOOL CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF SOCIO-COMMUNICATIVE SKILLS IN STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. The article reveals the difficulties of students with autism spectrum disorders in establishing social contacts, the formation of which allows them to engage in the process of interaction with others. The aspects of using neuromotor games in working with this category of children are described. The author highlights the importance of sensorimotor games for developing social and communication skills in students with autism spectrum disorders.

Keywords: autism spectrum disorder, social and communication skills, sensory integration, sensorimotor games, correctional and pedagogical work.

Все сведения об окружающем мире и о себе самом ребенок получает в форме зрительных, слуховых, двигательных, кожных, вкусовых, обонятельных ощущений и восприятий. Для детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) наряду с проблемами в общении и социальном поведении, потере интереса к реальности характерны многие симптомы нарушения обработки сенсорной информации. Дисбаланс в развитии и функционировании сенсорных систем влечет за собой значительные трудности в способности взаимодействовать с окружающей средой и, в частности, с окружающими людьми. Эти дети не придерживаются общепринятых способов общения, игнорируют потребности и желания своих партнеров, используют их исключительно для удовлетворения своих потребностей: они могут толкать, тянуть взрослого, кричать, визжать, злиться, наносят ущерб себе и другим. Решающими факторами социализации детей с расстройствами аутистического спектра, как и для обычных детей, является формирование у них коммуникативных навыков и формирование социального взаимодействия.

Состав учащихся с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и(или) психическом развитии (далее – ТМН), имеющими расстройства аутистического спектра, обучающихся в классах центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, весьма разнороден. К базовым социально-коммуникативным навыкам, которые актуальны для данной категории детей, относятся отклик на собственное имя, выражение согласия или несогласия, использование указательного жеста, обращение с просьбой и выполнение просьбы, приветствие и прощание, реагирование на похвалу и запрет. Серьезные дефициты в области формирования указанных навыков у детей с РАС приводят к фрустрации и нежелательному поведению [1].

Дисфункция сенсорной интеграции проявляется через ограничения поведенческого спектра: гиперфункция – в виде сенсорных защит, гипофункция – в виде сенсорной аутостимуляции [2].

У типично развивающихся детей формирование социально-коммуникативных функций происходит в процессе общения. Детям с РАС для их развития требуется специальная помощь.

Формирование социально-коммуникативных навыков может осуществляться в ходе совместной деятельности: коммуникативно–речевой, предметной, игровой, конструктивной, изобразительной, учебной. Опыт организации указанных видов деятельности дает определенную результативность, направленную на решение конкретных задач.

Отработка шаблонов, действий, общепринятых ритуалов и соблюдение принятых правил возможна в игровой деятельности, которая может синтезировать в себе элементы обучения, коррекции, развития. Игры, использующиеся в сенсорной терапии с учащимися с РАС, дают ребенку новые ощущения, происходит их балансировка, развивается эффективная обработка сенсорных стимулов мозгом. В зависимости от особенностей восприятия сенсорной информации ребенок включается в деятельность путем поощрения на основе восполнения недостающих ощущений. Таким универсальным инструментом могут служить сенсомоторные игры, которые опираются на максимальное количество сенсорных систем, формируют моторный ответ с двигательной основой возникающих ощущений [1].

Содержанием сенсомоторных игр является активное движение и получение разнообразных ощущений. Получение сенсорной информации приводит к запуску тех или иных движений, которые, в свою очередь, служат для регуляции, контроля или коррекции сенсорной информации. Проведение специально организованных сенсомоторных игр с ребенком преследует цель создания эмоционально-положительного настроя и социального взаимодействия, получение ребенком новой сенсорной информации, формирование новых социальных смыслов.

Сенсомоторные игры дают возможность детям с расстройствами аутистического спектра получить положительный чувственный опыт одновременно с развитием визуального, обонятельного, аудиального, вкусового, осязательного восприятия, а также с развитием системы координации и представления о собственном теле. Особенностями сенсомоторных игр для детей с РАС являются короткий игровой эпизод, минимальное использование дополнительных предметов, наличие кульминации, зрительный контакт, совместная деятельность. Создание дружелюбной сенсорной атмосферы, применение специальных игр и видов активности помогают ребенку справиться с имеющимися у него проблемами и облегчить процессы обучения и социализации.

Сенсомоторные игры основываются на индивидуальности каждого ребенка, разрешают его психологические затруднения и вызывают ребенка с РАС на контакт. Однако, важно соблюдать подходящую им сенсорную диету – набор ощущений, который, с одной стороны, восполнял бы нехватку, а с другой – понемногу помогал бы привыкнуть к слишком интенсивным сенсорным переживаниям.

Развитие коммуникативных навыков базируется на эмоциональной включенности ребенка с РАС в процесс общения путем создания мотивирующих ребенка ситуаций для взаимодействия, развитие понимания собственных эмоций и настроения других, умения выражать свое эмоциональное состояние. Одновременная стимуляция нескольких сенсорных систем приводит не только к повышению активности восприятия, но и к обеспечению сенсорной интеграции. Основная идея коррекционных технологий, основанных на сенсорной интеграции, – обеспечить возникновение сенсорных импульсов и контролировать их, особенно

импульсы от вестибулярной системы, мышц, суставов и кожи в таком виде, чтобы ребенок самостоятельно и непринужденно формировал необходимые реакции в ответ на сенсорные раздражители [3].

Рассмотрим особенности содержания и организации простых сенсомоторных игр в формировании социально-коммуникативных навыков.

Например, чтобы ребенку активизировать тактильные ощущения, можно использовать игру «Одеяло». Необходимые материалы-мягкий и легкий плед. Педагог, проговаривая текст: «Полетело одеяло (размахивает одеялом), сейчас кого-то (подставляет имя ребенка) мы поймаем!», накидывает одеяло на ребенка, обнимает, гладит. Кроме получения основных тактильных ощущений, через игру устанавливаем зрительный контакт, формируем устойчивость к ожиданию, игровой мотивации (игра в догонялки), формируем или закрепляем отклик на собственное имя, с которым ребенок себя идентифицирует, развиваем навык выражения согласия или несогласия (кивок головой или «Да», если хочет еще поиграть). Плед (одеяло) можно заменить тканью, которая вызывает у ребенка положительные тактильные ощущения, например, кашемир, трикотаж, велюр, шелк и другие [4].

Если требуется снизить эмоциональное напряжение, можно трансформировать представленную игру. Например, в игру «Парус» с использованием того же пледа или иной ткани. Педагог размахивает одеялом, создавая «ветер», проговаривает слова: «Дует ветер, парус летит», и опускает одеяло, накрывая ребенка с головой. В результате получаем и стимулирование тактильных ощущений.

Для реализации коррекционно-развивающих задач в ходе учебных и коррекционных занятий реализуем возможности сенсомоторных игр с использованием специального оборудования. Например, в игре «Путешественник» используем мягкие модули и сенсорные дорожки и коврики для стимулирования вестибулярных и тактильных ощущений. Проходим полосу препятствий, наступая на мягкие модули и сенсорные коврики, проговаривая слова: «Путешествовать идем топ-топ-топ-топ, поскорей домой придем!». Наряду со стимулированием сенсомоторных умений развиваем координацию, планирование действий, подражание.

С использованием фитбола стимулируем проприоцептивное ощущение в игре «Шалтай-болтай!»: ребенок лежит на животе на фитболе, держим его за руки, катаем на мяче вперед-назад, смотрим в глаза со словами «Шалтай-болтай, сидел на стене, шалтай-болтай свалился во сне!». Игра предоставляет возможность к развитию зрительного контакта, интереса к лицу другого человека, выражению эмоций.

Результативность сенсомоторных игр подтверждается и их использованием в процессе музыкально–ритмической деятельности. Элементарной игрой может служить игра «Музыканты»: под музыку ребята пытаются играть на музыкальных инструментах под включенную мелодию. В данном случае важно учитывать характер музыки для настроения ребенка, например, спокойная или ритмичная. Стимулируя слуховые ощущения, способствуем развитию подражания, снижению эмоционального напряжения, развитию совместных действий. Использование в комплексе предметов-атрибутов (султанчики, ленты на лапках, платочки, игрушки) с музыкально-ритмическими движениями стимулируют разнообразные сенсорные ощущения. Важно, чтобы они соответствовали индивидуальным сенсорным стимулам ребенка для восполнения недостающих ощущений. В данном случае важен и самостоятельный выбор любимого предмета с помощью указательного жеста.

Таким образом, с помощью использования сенсомоторных игр в процессе коррекционно-педагогической работы у ребенка с расстройствами аутистического спектра формируются и

развиваются базовые социально-коммуникативные навыки, которые необходимы для взаимодействия друг с другом в социуме. Дополнительно можно достичь следующих результатов: переживание положительных эмоций, что положительно скажется настроении и поведении ребенка; возникновение эмоционального контакта со взрослым; получение ребенком дополнительной сенсорной информации, что важно для расширения представлений об окружающем мире; ребенок начинает смотреть в глаза, позволяет прикасаться к себе и сам касается других; развивается имитация и разделенное внимание; ребенок сам инициирует игру и начинает привлекать для этого других взрослых; ребенок учится ждать, соблюдать правила, нежелательное поведение проявляется реже, ребенок больше доверяет взрослому.

Список использованной литературы

1. Миненкова, И. Н. Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми и или множественными нарушениями психофизического развития / И. Н. Миненкова // Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : пособие для педагогов и родителей / С. Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан [и др.] ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск : УО «БГПУ им. М. Танка», 2008. – С. 25–37.

2. Варенова, Т. В. Создание коррекционно-развивающих технологий на основе метода сенсорной интеграции / Т. В. Варенова // Международный межвузовский выпуск : сб. тр. фак-та спец. педагогики и спец. психологии МГПУ : в 2 т. / Моск. городской пед. ун-т ; редколл: В. В. Соколов (гл. ред.) [и др.]. – М., 2007. – Т. 2. – С. 44–51.

3. Крюковская, Н. В Формирование социально-коммуникативных навыков у воспитанников с аутистическими нарушениями на основе сенсорной интеграции в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : пособие / Н. В. Крюковская, Е. А. Обуховская. – Гродно : ГрГУ, 2021. – 79 с.

4. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес ; пер. с англ. Ю. Даре. – М. : Теревинф, 2009. – 272 с.

УДК 376

Метечко Е.В.

ЗНАЧЕНИЕ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В настоящей статье раскрывается значимость развития сенсорных систем и их интеграции в соответствии с онтогенетическими нормами. Автор анализируют имеющуюся теоритическую базу и практический опыт с целью определения приемов профилактики и коррекции дезинтегративных процессов.

Ключевые слова: сенсорная интеграция; дезинтеграция; ранний детский возраст.

MetechkoE.V.

THE IMPORTANCE OF EARLY SENSORY INTEGRATION

Abstract. This article reveals the significance of the development of sensory systems and their integration in accordance with ontogenetic norms. The author analyzes the existing theoretical base and practical experience in order to determine methods for the prevention and correction of disintegrative processes.

Keywords: sensory integration; disintegration; early childhood.

Ранний детский возраст – время, когда дети активно исследуют мир вокруг себя и развивают все аспекты своей личности. На этом важном этапе жизни детей, особенно тех, у кого есть особенности в развитии, оказание ранней помощи играет решающую роль. Одной из эффективных методик, применяемых в процессе профилактики и коррекции нарушений, является метод сенсорной интеграции.

Данный метод основан на понимании того, что развитие детей неразрывно связано с их способностью обрабатывать и интегрировать информацию, поступающую от различных сенсорных систем: обонятельной, слуховой, зрительной, тактильной, вестибулярной и проприоцептивной. И только в случае слаженной и сбалансированной работы вышеперечисленных систем, как итог, мы видим успешное развитие, обучение, адекватное поведение и взаимодействие ребенка с социумом. Без понимания и восприятия окружающего мира таким, каким он есть и каким его видят окружающие ребенок не в силах реагировать на происходящее в соответствии с общепринятыми нормами, правилами и, соответственно, выполнение даже рутинных, ежедневных задач будет недоступным [1].

Процесс сенсорной интеграции непрерывен и постоянно развивается и усложняется. Но не получив необходимые сенсорные ощущения и опыт, являющиеся фундаментом развития человека в раннем возрасте, мы не можем быть уверены в его полноценной и качественной социализации и адаптации в обществе. Ведь если ребенок испытывает трудности в начале пути своего развития, в процессе осваивания наиболее часто встречающихся жизненных ситуаций и витальных потребностей, то об освоении более высокофункциональных навыков, таких как с академическое обучение, говорить достаточно проблематично. Задача педагога не только самостоятельно применять элементы сенсорной интеграции на занятии, но и обучить им родителей [2].

Первое, что ощущает ребенок с момента рождения – объятия матери. Эти прикосновения крайне важны младенцу, поскольку способствуют формированию первоначального эмоционального интеллекта. Ребенок с нарушением модуляции тактильных ощущений также может иметь проблемы с сосанием груди, в более старшем возрасте – с пережевыванием твердой пищи, нарушением формирования понимания схемы тела, избирательностью в одежде, трудностями формирования санитарно-гигиенических навыков, полноценного восприятия окружающих предметов и мира в целом, и, как итог, возникновение тревожности и нарушение поведения. Профилактикой тактильной дезинтеграции является включение любого

взаимодействия ребенка с контрастнотактильными и контрастнотермальными материалами, направленное на модуляцию и различение сенсорных стимулов. Подбор активностей и материалов зависит от задачи и тематики конкретного занятия: ходьба по тактильным коврикам (емкостям с различными видами круп, природных материалов), «обрисовывание» частей тела, погружение рук в различные по текстуре, плотности и температуре материалы, элементы общего, лицевого и орального массажа с целью развития кожной чувствительности. В качестве вспомогательных методов возможно обучение родителей и применение ими в домашних условиях элементов метода «Акваджет – тиксотренинг Душем Алексеева» [3; 4].

Развитие вестибулярной системы начинается в пренатальный период, когда ребенок ощущает мамины шаги, изменение положения тела и т.д. Вестибулярный аппарат помогает развивать навыки восприятия и ориентации в пространстве. Дети, имеющие проблемы с вестибулярной системой, могут испытывать трудности с координацией движений, постуральным контролем, перемещением и ориентацией в пространстве. Через использование специальных упражнений и игр, метод сенсорной интеграции помогает улучшить эти навыки. В качестве упражнений для развития вестибулярной системы возможно использование одеял, гамака, фитбола, подвесной платформы либо покачивание ребенка на руках в процессе выполнения основного задания. Необходимо помнить и понимать, что все упражнения необходимо вводить дозировано и излишне не нагружать неокрепшую нервную систему ребенка.

Проприоцептивные ощущения неразрывно связаны с развитием ребенка в целом, так как любое движение, будь-то моргание и прослеживание взглядом за предметом, шевеление пальцами, рукой, поворот и поднятие головы, открывание рта и процесс приема, пережевывания пищи и иные – являются основой развития других сенсорных систем и их интеграции, что в последствии сформирует еще одно важное новообразование – ощущение схемы и положения тела в пространстве. Развитие модуляции проприоцептивных ощущений происходит параллельно тактильным, так как любое воздействие на мышечную и суставную систему начинается с понимания и различения прикосновения к тому, либо иному объекту или субъекту окружающего мира. В качестве упражнений возможно использование ранее описанных заданий по развитию тактильной сенсорной системы регулируя и меняя силу воздействия на мышцы ребенка [5; 6].

Благодаря зрению человек получает более 90 процентов сенсорной информации. Несмотря на физиологически нормативичное состояние зрительного аппарата, ребенок может испытывать трудности обработки поступающей сенсорной информации и проявляться данная дезинтеграция может либо в виде избегания любых световых раздражителей, либо пристального внимания к любому источнику света. Так как развитие зрительной сенсорной системы происходит в тесной взаимосвязи с проприоцептивной и вестибулярной системами, то и включение их в коррекцию нарушения зрительной модуляции является обязательной. Спектр упражнений огромен и зависит не только от наличия гипо- либо гиперчувствительности, но и от возраста ребенка, его актуального уровня развития и сопутствующих психофизических особенностей: развитие глазной поисковой реакции с применением яркого предмета в положении лежа на спине, на животе в статическом и динамическом вариантах выполнения упражнения, либо первичное уменьшение интенсивности световых раздражителей с их постепенным увеличением в процессе адаптации нервной системы ребенка. Метод сенсорной интеграции помогает развивать визуально-пространственные навыки, тем самым уменьшая

вероятность развития трудностей освоения процессов чтения, письма и ориентации как на странице, так и в пространстве в целом.

Слуховая сенсорная система имеет непосредственное и значимое влияние на становление речевого развития человека, так как освоение норм родного языка становится возможным только при восприятии и понимании поступающей аудиальной информации (за исключением случаев тяжелой патологии органа слуха). Постоянно воспринимающая непрерывный поток звуков (будь-то песни, мультфильмы, развивающие программы, транслирующиеся по телевидению и в сети интернет) слуховая система адаптируется к ним и слуховое внимание снижается, что, в свою очередь, может привести и к задержке речевого развития, и нарушению понимания речи, осуществления процесса звукового анализа и синтеза слов, дисграфии в школьном возрасте. Однако, наиболее важными, становятся трудности повседневной жизнедеятельности: чтобы перейти дорогу без проишествий, слуховая сенсорная система должна знать звук приближающегося автомобиля, вычленить его из потока иных звуков и передать сигнал опасности в головной мозг. Как это может произойти, если центральная нервная система ребенка адаптирована к постоянной слуховой нагрузке? Наиболее простым и действенным способом развития вышеописанной сенсорной системы является ограничение использование гаджетов и телевидения, а также неторопливый разговор с ребенком, либо пение. Каждая песня либо речь имеет логическое завершение и ребенок, в предвкушении продолжения, будет максимально внимательно следить за мамой. В этот момент происходят несколько важных процессов: чередование режима тишины и активности, сенсорное интегрирование зрительной (ребенок внимательно следит за органами артикуляции мамы) слуховой и проприоцептивной (движения глаз осуществляются за счет движения мышц) системы, а также активизируется слуховое внимание.

Чувство защищенности новорожденному ребенку дают не только зрительный образ матери и ощущения от прикосновения, но и ее запах. Система, обеспечивающая восприятие химических летучих раздражений и формирование обонятельных ощущений имеет название обонятельная. Ее атипичное формирование и развитие может доставить немало дискомфорта. Чувствительность данной сенсорной системы человека очень велика: один рецептор может возбуждаться отдельными молекулами ароматного вещества. Еще одним свойством обонятельного анализатора является его тесная связь с центрами зрительной, слуховой и вкусовой сенсорных систем [7], так как невозможно полноценно изучить свойства того или иного предмета, рассматривая его только в одной плоскости. Для того, чтобы запомнить «номинатив» – яблоко, необходимо его увидеть, понюхать и ощутить на вкус, то есть должна произойти совокупность процессов во вкусовой сенсорной системе, осуществляющих восприятие химической информации пищи. Именно поэтому педиатры не рекомендуют использование средств гигиены, имеющих в составе отдушки – получив негативный опыт при кормлении, ребенок может в будущем отказаться от грудного вскармливания, так как его центральная нервная система воспримет наличие неприятного запаха и вкуса как опасность. У человека, имеющего нарушения вкусовой и обонятельной сенсорных систем может отмечаться пищевая избирательность. В качестве профилактики данных нарушений необходимо знакомить малыша с миром наиболее часто встречающихся запахов (как правило, это происходит при начале введения прикорма) и вкусов – процесс кормления должен происходить неторопливо, давая возможность интегрироваться всем возможным ощущениям. Однако, избирательность в еде может иметь под собой психологический фактор, либо нарушения восприятия проприоцептивных ощущений.

Важно отметить, что метод сенсорной интеграции должен применяться под руководством квалифицированных специалистов, таких как сенсорные интеграторы или терапевты по сенсорной интеграции. Они имеют необходимые знания и опыт для проведения индивидуальных и групповых занятий, адаптированных к потребностям каждого ребенка.

Список использованной литературы

1. Википедия. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki (дата обращения: 09.09.2025).

2. Лынская, М. И. Значение сенсорного воспитания в работе с детьми, страдающими алалией / М. И. Лынская // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie–sensornogo–vospitaniya–v–rabote–s–detmi–stradayuschimi–alaliey/viewer (дата обращения: 07.09.2025).

3. Лынская, М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий / М. И. Лынская. – М. : Парадигма, 2012. – 125 с.

4. Садовская, Ю. Е. Сенсорные расстройства у детей, систематизация и диагностика / Ю. Е. Садовская // Особый ребенок. Исследование и опыт помощи. – 2009. – № 6. – С. 28–40.

5. Семинович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семинович. – М. : ACADEMA, 2002. – 232 с.

6. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге / У. Кислинг. – М. : Теревинф, 2016. – 236 с.

7. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция / Э. Дж. Айрес. – М. : Теревинф, 2009. – 272 с.

УДК 159.9.07

Минуллина А.Ф.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу проблемы изучения психологических особенностей родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Показано, что рождение ребенка с ОВЗ может вызывать у родителей реакцию и состояние стресса, приводить к формированию депрессии, деформировать личность родителя и характер взаимоотношений родителей с ребенком и между супругами.

Ключевые слова: дети раннего возраста, ограниченные возможности здоровья, семья, родители.

Minullina A.F.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PARENTS WHO ARE RAISING CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of studying the psychological characteristics of parents who raise young children with disabilities. It is shown that the birth of a child with disabilities can initiate a stressful reaction in parents, lead to depression, and distort the nature of marital and parent–child relationships in the family.

Keywords: young children, limited health opportunities, family, and parents.

Важное значение в процессе успешной социализации ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) придается как родителям (или лицам их заменяющим), так и семье в целом.

Проблема изучения эмоциональных расстройств у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, впервые стала активно обсуждаться еще в начале 20 века. Рождение ребенка с ОВЗ способно инициировать у родителей стрессовую реакцию, характеризующуюся такими чувствами и состояниями, как гнев, шок, горе. Кроме того, стресс, вызванный появлением

ребенка с отклонениями в развитии, способен искажать эмоциональное состояние (возникает повышенный уровень раздражительности, актуализируются страхи относительно будущей жизни ребенка), а также способен вызывать психосоматические заболевания.

T. Heiman в своей работе обнаружила, что рождение ребенка с ОВЗ может приводить к возникновению депрессии, гнева, отрицания, вины и растерянности [1].

Соответственно, родителям, находящимся в подобных состояниях, необходимо время для адаптации к дефекту ребенка, что может привести к снижению качества воспитания и ухода за ним [1; 2].

По данным авторов, рождение ребенка с ОВЗ также может искажать характер взаимоотношений в семье. Причинами подобных искажений является психологическая нагрузка, испытываемая членами семьи [3; 4].

Эти данные находят свое подтверждение в исследованиях семей, воспитывающих детей раннего возраста с онкозаболеваниями. Авторы указывают на снижение качества жизни членов семей: увеличивается напряженность во взаимоотношениях; обостряются конфликты; возникает разобщенность между членами семьи; снижается внутрисемейный ресурс [5].

Авторы выделяют в качестве основных психологических трудностей в таких семьях следующие проблемы: проблемы, связанные с личностными особенностями родителей; проблемы между супругами, проблемы, связанные с воспитанием особого ребенка.

Исследования семей, в которых были рождены дети с сенсорными нарушениями, демонстрируют наличие деформации образа жизни родителей; родители детей с сенсорными нарушениями часто переживают негативные эмоции. При этом существующие в таких семьях проблемы могут проявляться на 3 уровнях: 1) на социальном уровне; 2) на соматическом уровне; 3) на психологическом уровне [6].

В своих исследованиях Р.Ф. Майрамян выявил высокую вероятность распада семьи, которые не смогли справиться с кризисом рождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Во многих семьях фиксируется наличие у супругов взаимных обвинений и стремление переложить вину за рождение ребенка с тяжелыми нарушениями развития [7; 8].

Исследователи также выделяют последовательные этапы адаптации членов семьи к факту рождения особого ребенка. Отчетливо могут проявляться следующие 8 этапов: 1) неизвестность, неопределенность; 2) известность; 3) агрессия; 4) хаотичная деятельность; 5) депрессия; 6) принятие; 7) активация и высвобождение сил; 8) солидарность [9].

Другие авторы описывают этапы в процессе осознания родителями психотравмирующей информации о рождении ребенка с нарушенным развитием: 1) страх, растерянность; 2) состояние шока; 3) появление депрессии; 4) принятие [2].

Стресс, имеющий хронический характер, способен приводить к личностной деформации, как у матерей, так и у отцов, воспитывающих детей раннего возраста с нарушениями в развитии.

Так, В.В. Ткачевой были определены типы родителей детей с ограниченными возможностями здоровья: 1) родители авторитарного типа (активная жизненная позиция, агрессивность, импульсивность, эмоциональная холодность к ребенку); 2) невротичный тип родителя (пассивная личностная позиция, тревожностью, гиперопека или эмоциональная отстраненность); 3) психосоматический тип родителя (высокая эмоциональная лабильность, сочетание черт авторитарного и невротичного типа, склонность к доминированию) [10; 11].

В ряде исследований отмечены особенности личности матерей, которые занимаются воспитанием детей раннего возраста с нарушенным развитием.

Так, например, выделены такие особенности матерей, как: 1) высокая мобильность и готовность к преодолению жизненным обстоятельств (более, чем у 50 % всех респондентов); 2) сниженная активность, низкая неспособность и готовность к преодолению трудностей (у 33 % матерей); 3) тревожность, страхи (у большинства матерей) [7].

Как отмечают авторы, аффективная напряженность матери в связи с рождением особого ребенка, может негативно отражаться не только на отношениях с супругом, но и на взаимоотношениях с ребенком. Таких женщин описывают как скованных, напряженных, непоследовательных в своих поступках, эмоционально холодных [12; 13].

Подобные выводы были сделаны и другими исследователями, обнаружившими у матерей, воспитывающих детей раннего возраста с нарушениями в развитии, личностные проблемы [13, 14].

Другие авторы подчеркивают наличие у матерей чувства вины в связи с рождением ребенка с нарушениями, подавленность, склонность к изоляции от социума. При этом указываются следующие симптомы социальной дезадаптации родителей: невротические, психопатические реакции, депрессии, неадекватные и дисгармоничные родительские установки относительно ухода за собственным ребенком и его воспитания [15; 16; 17; 18].

Таки образом, проведенный обзор научных работ, посвященных изучению психологический особенностей родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, и семьи в целом, позволил сформулировать выводы:

– значимую роль в первичной и успешной социализации ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья играет семья, как референтная группа;

– семья, в которой воспитывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья – это семья с особым психологическим статусом, сталкивающаяся с психотравмирующей ситуацией и способная в разной степени к ее преодолению;

– основными психологическими проблемами и трудностями родителей в семьях, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, являются: проблемы личности, проблемы супружества и проблемы особого родительства;

– матери, воспитывающие ребенка раннего возраста с ОВЗ, находятся в состоянии родительского кризиса (стресса).

Это, в свою очередь, подчеркивает необходимость оказания психолого-педагогической поддержки родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, посредством оптимизации внутрисемейной атмосферы, гармонизации межличностных, супружеских и детско-родительских отношений.

Список использованной литературы

1. Богданова, Т. Г. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников / Т. Г. Богданова, Н. В. Мазурова. – URL: https://uchebnikfree.com/knigi–sotsialnaya–psihologiya/bogdanova–mazurova–vliyanie–vnutrisemeynyih–42560.html (дата обращения: 31.10.19).

2. Андреева, Л. М. Особенности психических состояний матерей с разным типом отношения к ребенку-инвалиду / Л. М. Андреева, А. А. Фёдоров // Вестн. Хакас. гос. ун.–та им. Н.Ф. Катанова. – 2013. – № 6. – С. 91–93.

3. Будаева, М. Д. Исследование поведенческого компонента самосознания родителей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / М. Д. Будаева // Вестник Брянского государственного университета. – 2014. – № 5. – С. 7–12.

4. Добряков, И. В. Психология семьи и больной ребенок : учеб. пособие / И. В. Добряков, О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2007. – С. 21–36.

5. Высотина, Т. Н. Личностные особенности родителей, воспитывающих детей со сложными нарушениями психического развития / Т. Н. Высотина // Вестник СПбГУ. – 2011. – № 2. – С. 122–125.

6. Иванова, С. Н. Роль семьи в воспитании ребенка с ограниченными возможностями / С. Н. Иванова. – М. : Московский научно-исследовательский институт психиатрии, 2006. – 56 с.

7. Колпакова, Л. М. Особенности психологического климата в семье ребенка-инвалида / Л. М. Колпакова // Ежегодник Российского психологического общества : материалы III Всероссийского съезда психологов, г. Санкт-Петербург, 25-28 июн. 2003 г. / СПбГУ ; редкол.: Аверин В.А. [и др.]. – СПб., 2003. – С. 326–329.

8. Майрамян, Р. Ф. Семья и умственно отсталый ребенок : автореф. дис. … канд. мед. наук : 14.00.18 / Майрамян Роман Федорович ; I Моск. мед. ин-т им. И. М. Сеченова. – М., 1976. – 24 с.

9. Миланич, Ю. М. Родительское отношение к ребенку с нарушениями психофизического развития / Ю. М. Миланич // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2010. – Т. 5, № 3. – С. 44–53.

10. Митасова, Е. В. Психологические особенности родителей, воспитывающих детей с инвалидностью и методы работы с ними / Е. В. Митасова, А. Е. Юдина // Проблемы эффективной интеграции инновационного потенциала современной науки и образования. – 2018. – № 4. – С. 211–224.

11. Ткачева, В. В. Психологические особенности матерей, имеющих детей с тяжелыми двигательными нарушениями / В. В. Ткачева // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 1. – С.74–79.

12. Фокина, Н. А. Специфика отношений родителей с детьми, имеющими нарушениями слуха / Л. К. Фокина // Молодой ученый. – 2016. – № 21. – С. 884–897.

13. Eker, L. An evaluation of quality of life of mothers of children with cerebral palsy / L. Eker, E. H. Tuzun // Disabil Rehabil. – 2014. – Vol.23. – Issue 26. – P. 1354–1359.

14. Hassall, R. Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: the effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support / R. Hassall, J. Rose, J. McDonald // Journal of Intellectual Disability Research. – 2005. – Vol. 49 (6). – P. 405–418.

15. Heiman, T. Parents of children with disabilities: resilience, coping, and future expectations / T. Heiman // Journal of developmental and physical disabilities. – 2002. – Vol. 14. – P. 159–165.

16. Manuel, J. Stress and adaptation in mothers of children with cerebral palsy [текст] / J. Manuel, M. J. Naughton, R. Balkrishnan // Journal of Pediatric Psychology. – 2003. –Vol. 28, № 3. – P. 197–201.

17. Naglieri, J.A. Baumrind's Parenting Styles / J. A. Naglieri, S. Goldstein // Encyclopedia of Child Behavior and Development. – 2011. – P. 213–215.

18. Romeo, D. M. Quality of life in parents of children with cerebral palsy: is it influenced by the child's behaviour? / D. M. Romeo, M. Cioni, A. Distefano, L. R. Battaglia [et al.] // Neuropediatrics. – 2010. – Vol.3. – Issue 41. – P. 121–126.

УДК 376.33

Мисюкевич С.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ И РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В статье рассматривается использование нетрадиционных техник рисования как эффективного средства коррекционно-развивающей работы с учащимися, имеющими нарушение слуха. Автор обосновывает взаимосвязь между визуальной деятельностью и формированием звуковой стороны речи, а также развитием устной речи в целом. Особое внимание уделяется таким методам, как рисование ватными палочками, в технике кляксография, набрызг, которые способствуют активизации речевых зон, развитию мелкой моторики, эмоциональной выразительности и коммуникативных навыков. Представлены примеры практического применения данных техник во внеурочной деятельности, а также результаты наблюдений, подтверждающие положительную динамику в звукообразовании и речевом развитии детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: нарушение слуха, нетрадиционные техники рисования, формирование звукопроизношения, коррекционная направленность.

Misyukevich S.S.

USING NON–TRADITIONAL DRAWING TECHNIQUES TO DEVELOP PHONE PRONUNCIATION AND ORAL SPEECH IN STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

Abstract. This article examines the use of non-traditional drawing techniques as an effective means of remedial and developmental work with students with hearing impairments. The author substantiates the relationship between visual activity and the development of the sound aspect of speech, as well as the overall development of oral language. Particular attention is given to methods such as cotton swab drawing, inkblotography, and splatter painting, which promote the activation of speech zones, the development of fine motor skills, emotional expressiveness, and communication skills. Examples of the practical application of these techniques in extracurricular activities are presented, as well as observational results confirming positive dynamics in sound production and speech development in children with hearing impairments.

Keywords: hearing impairment, non-traditional drawing techniques, development of sound pronunciation, correctional focus.

Работа в государственном учреждении образования подчинена единой цели: созданию образовательной среды, способствующей тому, чтобы каждый ученик вне зависимости от своих психофизических особенностей, учебных возможностей, склонностей мог реализовать себя как субъект собственной жизни, деятельности и общения. Образовательный процесс в специальной школе с учащимися с нарушением слуха носит коррекционную направленность; речевой материал, предлагаемый детям, постепенно усложняется и включается в их активный словарь.

Работая воспитателем группы продленного дня, моими воспитанниками в группе являлись учащиеся 2 класса. Количество учащихся в группе – 10 человек. Дети имели различные нарушения слуха: нейросенсорная глухота, нейросенсорная тугоухость III и IV степени по ВОЗ, кондуктивная тугоухость III степени. У двух учащихся нарушение слуха компенсировано кохлеарным имплантом.

Для воспитателя специальной школы для учащихся с нарушением слуха приоритетными задачами занятий группы продленного дня является закрепление и развитие умений и навыков, приобретенных в ходе учебных занятий, то есть включение материала в свободную речевую и слуховую деятельность, расширение представлений о мире окружающих звуков, выработка ориентировки в слуховой среде.

На своих занятиях воспитатель развивает речевое дыхание и голос, используя способы беглой коррекции для автоматизации звуков, работая над темпом, ритмом и слитностью речи, обращая внимание на логическое ударение, закрепляя нормы орфоэпии [1, с. 45].

Меня как воспитателя всегда интересовали способы внедрения арт-терапевтических приемов в педагогическую практику и то, какие результаты может дать арт-терапия в развитии учащихся с особенностями психофизического развития. Как педагог и как мама знаю, что дети очень любят рисовать. Для того, чтобы процесс рисования у учащихся с нарушением слуха получился более увлекательным и полезным, мною были выбраны нетрадиционные техники рисования. К ним относятся рисование пальцами, ладошками; рисование тычком жесткой полусухой кисти; рисование с помощью отпечатков листьев; рисование ватными палочками; пластилинография; кляксография; рисование пузырчатой пленкой, набрызгом.

Арт-терапия как метод развития личности с помощью художественного творчества воспринимается учащимися с особенностями психофизического развития как игра, в процессе которой они легко идут на контакт с педагогом, друг другом и окружающими людьми. В этом креативном общении дети учатся строить отношения, развивают свой когнитивный, эмоциональный, поведенческий потенциал, совершенствуют коммуникативные навыки.

Нетрадиционные техники рисования – это способы создания нового, оригинального произведения искусства, в котором гармонирует все: и цвет, и линия, и сюжет. Это огромная возможность для детей думать, пробовать, искать, экспериментировать, а самое главное, самовыражаться [2].

Почему мною было выбрано это направление работы? Использование этих техник помогает детям с нарушением слуха не только творчески расти, но и развивать мотивацию к вербализации собственных мыслей и чувств, тренировать речевое дыхание, совершенствовать коммуникативные навыки, стабилизировать эмоциональное состояние.

Мною на воспитательных мероприятиях часто используются техники, которые дают положительный результат в работе над речью детей с нарушением слуха, а именно кляксография, рисование ватными палочками и набрызгом. Подобные мероприятия могут проходить в несколько этапов.

На первом этапе учащимся предлагается нанести на лист бумаги кляксу и выдувать ее с помощью пластиковой трубочки, формируя заданное изображение в технике «кляксография». Выполнение дыхательных упражнений в игровой форме вызывает положительный настрой, снимает напряжение и активизирует губные мышцы артикуляционного аппарата. Например, при рисовании деревьев либо кустарников, когда клякса разделится на несколько побегов (веточек), можно предложить ребенку выдувать их по отдельности в нужном направлении, формируя ствол дерева и ветви.

На втором этапе рисования используются ватные палочки. С их помощью, например, при изображении листьев или явлений природы в виде снега либо дождя можно отрабатывать дифференциацию таких звуков как [в]–[ф], [с]–[ш], [ш]–[ч] и т. д. Ватные палочки учащиеся держат в обеих руках, поочередно рисуют методом тычка и произносят соответствующие звуки. Также можно, используя метод мазка, изменять протяжность произношения звука при рисовании. Например, на звук [ш] делать длинный мазок, на звук [ч] – короткий мазок.

На данном этапе учащиеся активно работают двумя руками. Когда работают обе руки, работают и оба полушария головного мозга. Развивается мелкая моторика, повышается работоспособность коры головного мозга, происходит межполушарное взаимодействие, которое необходимо для координации работы мозга и передачи информации из одного

полушария в другое. Чем лучше будут развиты межполушарные связи, тем выше у ребенка будет интеллектуальное развитие, память, внимание, речь, воображение, мышление и восприятие [3].

На третьем этапе учащимся предлагается объединить два звука [ш] и [ч], произносимые на предыдущем этапе при рисовании ватными палочками. Например, изображая падающий снег, постукивая по кисточке, произносить образовавшийся звук [щ'].

В конце проделанной работы с учащимися обязательно происходит обсуждение выполненных работ. Задаются, например, следующие вопросы: «Что ты нарисовал(а)?», «Какое время года изображено на рисунке? Почему?», «Какие краски ты использовал(а)?», «Тебе нравится твой рисунок?», «Почему ты любишь рисовать?», «Чем тебе нравятся такие занятия?» и т. д.

Таким образом, воспитатель не только побуждает детей к речевой активности, создавая речевую ситуацию, но и формирует положительное отношение к деятельности на занятии.

Отсюда видно, как на каждом этапе вышеописанного опыта работы формируется звукопроизношение и развивается устная речь учащихся с нарушением слуха, как можно использовать нетрадиционные техники рисования не только для развития творческих способностей, но и, в первую очередь, для формирования звукопроизношения и развития устной речи учащихся с нарушением слуха. Уточним, что данные приемы можно использовать и дефектологам, работающим с детьми, имеющими различные нарушения речи.

Исходя из опыта работы, можно отметить, что обучение детей нетрадиционным способам рисования не только: активизирует познавательный интерес; способствует эффективному развитию творческого воображения; формирует эмоционально положительное отношение к процессу рисования; развивает мелкую моторику, но и формирует звукопроизношение и развивает связную речь учащихся.

Дети становятся более раскованными, уверенными в себе. Ведь людям с ограниченными возможностями порой не хватает внутренней уверенности, веры в себя. Эта увлекательная, завораживающая деятельность приятно удивляет и восхищает детей, а ее результат радует их родителей. Наблюдая результат развития своих воспитанников, педагог также получает массу положительных эмоций, чувствует в себе силы и желание расти как профессионал.

Таким образом, арт-терапевтические приемы, используемые на воспитательных мероприятиях, к которым относятся и нетрадиционные техники рисования, посредством творческой деятельности дают учащимся комфортное эмоциональное самочувствие, улучшение психологического здоровья, а также позволяют проводить достаточно мягкую коррекцию звукопроизношения, связной устной речи и способствовать расширению словарного запаса.

Список использованной литературы

1. Феклистова, С. Н. Развитие слухового восприятия и обучение произношению учащихся с нарушением слуха : учебно-метод. пособие / С. Н. Феклистова. – Минск : БГПУ, 2008. – 67 с.

2. Соболева, М. Н. Нетрадиционные техники рисования / М. Н. Соболева // Педагогические науки. – 2016. – № 1. – URL: https://journalpro.ru/articles/netraditsionnye–tekhniki–risovaniya/ (дата обращения: 29.09.2025).

3. Сергеева, И. В. Развитие межполушарного взаимодействия / И. В. Сергеева // Интерактивное образование : электронная газета. – 2019 (февраль). – Выпуск № 81. – URL: http://io.nios.ru/articles2/100/10/razvitie–mezhpolusharnogo–vzaimodeystviya–u–doshkolnikov (дата обращения: 29.09.2025).

УДК 37.376

Наджмеддинли А.Н.

РАЗВИТИЕ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ АЗЕРБАЙДЖАН

Аннотация. В статье представлены анализ и разработка рекомендаций по развитию кадрового потенциала для эффективной реализации инклюзивного образования в азербайджанской системе образования. Автор раскрывает задачи, которые включают изучение международной практики, анализ кадрового обеспечения, определение потребностей в подготовке кадров, и разработку модели развития кадрового потенциала. Обозначены ключевые факторы успеха инклюзивного образования, требующие совершенствования системы подготовки кадров и внедрения инноваций.

Ключевые слова: инклюзивное образование, Республика Азербайджан, кадровый потенциал, школьная педагогика, особые образовательные потребности.

Nadjmeddinli A.N.

DEVELOPMENT OF HUMAN RESOURCES FOR INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN

Abstract. The article presents an analysis and development of recommendations for the development of human resources for the effective implementation of inclusive education in the Azerbaijani education system. The author reveals the tasks, which include studying international practice, analyzing human resources, identifying training needs, and developing a model for developing human resources potential. Key factors for the success of inclusive education are identified, requiring improvements in the system of personnel training and the implementation of innovations.

Keywords: inclusive education, the Republic of Azerbaijan, human resources, school pedagogy, special educational needs.

Инклюзивное образование, как признанный международным сообществом подход к обеспечению равных образовательных возможностей для всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей и потребностей, является приоритетным направлением развития системы образования в Республике Азербайджан [1]. Актуальность данной проблемы обусловлена рядом факторов, среди которых: стремление к соответствию международным стандартам в области защиты прав человека и образования, необходимость создания условий для социальной адаптации и интеграции детей с особыми образовательными потребностями, а также демографические изменения и рост числа детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП).

На наш взгляд, именно развитие кадрового потенциала является одним из ключевых условий успешной реализации инклюзивного образования. В частности, подготовка педагогических кадров, обладающих необходимыми знаниями, умениями и навыками для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, позволяет обеспечить эффективное обучение и развитие каждого ребенка, независимо от его индивидуальных особенностей. Более того, международный опыт в области инклюзивного образования демонстрирует различные модели подготовки и переподготовки педагогических кадров. Например, в таких странах, как Финляндия и Швеция, инклюзивное образование является приоритетным направлением образовательной политики, что отражается в высоком уровне подготовки педагогических кадров [2].

В настоящее время в этих странах также разработаны и внедрены специальные образовательные программы для подготовки педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями.

В США накоплен свой значительный опыт в области инклюзивного образования: здесь активно развивается система профессиональной подготовки педагогических кадров, включающая как теоретическую, так и практическую подготовку, а также систему повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров [3].

В настоящее время система подготовки и переподготовки педагогических кадров для инклюзивного образования в Республике Азербайджан находится на этапе активного развития: в высших учебных заведениях страны ведется подготовка педагогов по направлениям, связанным со специальным образованием [4, с. 114]. Однако, насколько можно судить по современных научным публикациям [5, с. 47], количество специалистов, подготовленных для работы в условиях инклюзии, недостаточно. Кроме того, необходимо обеспечить подготовку педагогических кадров для получения педагогами актуальных знаний и технологий в области инклюзивного образования [6, с. 146].

Анализ нормативной правовой базы инклюзивного образования в Азербайджане показал, что в стране принят ряд нормативных актов, направленных на развитие инклюзивного образования [7, с. 9]. Однако необходимо дальнейшее совершенствование нормативно–правового аспекта в области инклюзивного образования, а также требуется разработка адекватных механизмов реализации нормативных актов на практике [8, с. 102].

На наш взгляд, для успешной реализации инклюзивного образования в Азербайджане необходимо определить потребности в подготовке и переподготовке педагогических кадров. Данные потребности связаны с рядом факторов, среди которых можно назвать: 1) рост количества детей с особыми образовательными потребностями, 2) необходимость обеспечения качественного образования для всех детей, 3) развитие инновационных образовательных технологий [9, с. 82].

Необходимо разработать и внедрить систему непрерывного профессионального развития педагогических кадров, включающую как базовую подготовку, так и повышение квалификации и переподготовку именно для инклюзивных задач. Как показывают современные исследования, в такой системе должны учитываться индивидуальные потребности и интересы как детей с особыми образовательными потребностями, так и самих педагогов [10, с. 99].

С целью повышения эффективности инклюзивного образования в образовательных учреждениях предусмотрен комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на совершенствование профессиональной компетентности педагогов.

Одним из ключевых направлений является организация курсов повышения квалификации и переподготовки, ориентированных на углубленное изучение современных методик инклюзивного образования, принципов дифференцированного обучения и адаптации учебных материалов. При этом основное внимание уделяется освоению ассистивных технологий, способствующих созданию доступной образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями. Большую роль в повышении квалификации педагогов играет также проведение семинаров, конференций и мастер-классов с привлечением ведущих отечественных и зарубежных экспертов в области инклюзивного образования. Данные мероприятия способствуют распространению передовых практик, ознакомлению с новейшими исследованиями, а также приобретению практических навыков работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Создание и развитие сетевых профессиональных сообществ, функционирующих на онлайн-платформах, обеспечивает непрерывный обмен опытом и сотрудничество между педагогами, работающими в условиях инклюзии. Форумы и вебинары предоставляют возможности для обсуждения актуальных вопросов, обмена знаниями и формирования чувства принадлежности к профессиональному сообществу, что соответствует концепции непрерывного образования [1].

Организация стажировок в передовых образовательных учреждениях, реализующих успешные инклюзивные практики, и обмен опытом с зарубежными коллегами позволяют педагогам ознакомиться с лучшими мировыми практиками, расширить профессиональные контакты и повысить мотивацию к профессиональному развитию.

Разработка и внедрение дистанционных образовательных программ, включающих онлайн-курсы, вебинары и другие ресурсы, обеспечивают гибкий доступ к информации и обучению для педагогов, работающих в различных регионах страны, что позволяет обеспечить равный доступ к качественному повышению квалификации для всех педагогов, независимо от их местоположения, что соответствует принципу равных возможностей в образовании, закрепленному в международных документах. В качестве ожидаемого результата обозначено снижение затрат на обучение и повышение его эффективности за счет использования современных образовательных технологий [10].

В качестве базиса для развития кадрового потенциала инклюзивного образования в Республике Азербайджан можно рекомендовать модель подготовки кадров, включающую следующие компоненты:

– совершенствование системы подготовки педагогических кадров, в рамках которой должна осуществляться разработка и внедрение новых образовательных программ, учитывающих современные требования инклюзивного образования, создание условий для практической подготовки педагогов, развитие системы наставничества и менторства;

– развитие системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, которая должна заключаться в организации курсов повышения квалификации и переподготовки для освоения педагогами новых знаний и технологий в области инклюзивного образования, проведении семинаров, конференций и мастер-классов по вопросам инклюзивного образования;

– создание системы поддержки педагогических кадров для организации психолого-педагогической и методической поддержки педагогов, работающих в условиях инклюзии, для создания ресурсных центров по оказанию помощи педагогам и детям с особыми образовательными потребностями;

– разработка и внедрение инновационных образовательных технологий на основе современных информационных технологий; внедрение специальных образовательных программ, позволяющих учесть индивидуальные особенности и потребности детей с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, предлагаемая модель развития кадрового потенциала инклюзивного образования в Республике Азербайджан должна базироваться на четырех компонентах, охватывающих подготовку, повышение квалификации, поддержку и инновационное развитие педагогических кадров.

На основе представленных выше тезисов можно констатировать, что развитие кадрового потенциала является ключевым фактором успеха инклюзивного образования в Республике Азербайджан. Для достижения данной цели необходим взвешенный, системный подход, включающий совершенствование подготовки и переподготовки педагогических кадров, разработку и внедрение инновационных образовательных программ и технологий, а также создание системы поддержки педагогов инклюзивного профиля. Реализация предложенных нами мер позволит обеспечить качественное образование для всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей и потребностей, что будет способствовать социальной адаптации и интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общество.

Список использованной литературы

1. Закон Азербайджанской Республики «Об образовании». 19 июня 2009 года № 833–IIIQ. – URL: https://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=29005 (дата обращения: 20.10.2025).

2. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2017. The European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE). – URL: https://www.researchgate.net/publication/338504387_Exploring_Inclusive_Education_across_Europe_Some_insights_from_the_European_Agency_Statistics_on_Inclusive_Education. (date of access: 20.10.2025).

3. U.S. Department of Education. 2015. The Condition of Education 2015 (NCES 2015–144). – URL: https://nces.ed.gov/pubs2015/2015144.pdf (date of access: 20.10.2025).

4. Abdullayeva, F. Inclusive Education Reforms in Azerbaijan: Progress and Challenges / F. Abdullayeva, N. Aliyeva. – Baku State University Press, 2021. – P. 45–62.

5. Алакбаров, У. К. Эволюция государственного управления в странах постсоветского пространства. азербайджанская республика / У. К. Алакбаров, Н. М. Мамедов, З. З. Габибова, Р. З. Рагимли // Государственная служба. – 2021. – № 2. – С. 97–118.

6. Алакбаров, У. К. Устойчивое инклюзивное развитие Азербайджана: значение кадрового потенциала / У. К. Алакбаров // Государственная служба. – 2019. – № 5. – С. 6–18.

7. Данилова, И. Н. Инклюзивное образование: педагогические практики, опыт и перспективы инклюзивное образование: педагогический опыт и перспективы / И. Н. Данилова, Я. В. Петрова // Инструктор по физической культуре. – 2024. – № 5. – С. 98–101.

8. Олешкевич, М. В. Повышение инклюзивной компетентности педагогов дополнительного образования как базовое условие реализации инклюзивной практики в учреждении дополнительного образования / М. В. Олешкевич, М. С. Чимбар // Профессиональные компетенции в современной психологии и педагогике : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., г. Ижевск, 4 мая 2024 г. ; отв. ред. А. А. Сукиасян / Аэтерна ; . – Уфа, 2024. – С. 145–148.

9. Zeynalova, L. The Role of School Leadership in Promoting Inclusive Practices in Azerbaijan / L. Zeynalova, A. Ibrahimov // Azerbaijan Journal of Educational Studies. – 2024. – № 7. – P. 78–94.

10. Huseynova, S. Teacher Training Models for Inclusive Classrooms: An Azerbaijani Perspective / S. Huseynova, R. Mammadov // Journal of Educational Practic. – 2022. – № 15 (3). – P. 112–128.

УДК 37.013.42:004

Наймович А.В.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ СОСТОЯНИЯ ГОЛОСОВОЙ ФУНКЦИИ У ЛИЦ ГОЛОСОРЕЧЕВЫХ ПРОФЕССИЙ В КОНТЕКСТЕ ЛОГОРИТМИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматриваются современные диагностические методики оценки голосовой функции у представителей голосоречевых профессий и возможности их адаптации для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра. Представлен анализ эффективности применения логоритмических упражнений на основе данных диагностики голосовой функции в коррекционно-педагогической работе.

Ключевые слова: голосовая функция, диагностика, логоритмика, расстройства аутистического спектра, коррекционная педагогика.

Naimovich A.V.

DIAGNOSTIC METHODS FOR STUDYING THE STATE OF VOICE FUNCTION IN PERSONS OF VOICE–SPEECH PROFESSIONS IN THE CONTEXT OF LOGORHYTHMIC WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. The article examines modern diagnostic methods for assessing voice function in representatives of voice-speech professions and the possibilities of their adaptation for working with children with autism spectrum disorders. An analysis of the effectiveness of logorhythmic exercises based on voice function diagnostics data in correctional pedagogical work is presented.

Keywords: voice function, diagnostics, logorhythmics, autism spectrum disorders, correctional pedagogy.

Актуальность исследования диагностических методик оценки голосовой функции обусловлена возрастающей потребностью в разработке эффективных инструментов для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Нарушения коммуникативной сферы, включая голосовые дисфункции, являются одним из ключевых проявлений РАС и требуют комплексного подхода к диагностике и коррекции. Своевременное выявление особенностей голосовой функции позволяет определить оптимальные пути коррекционно-педагогического воздействия, в частности, через применение логоритмических упражнений, что способствует не только улучшению голосовых характеристик, но и общему развитию коммуникативных навыков у детей данной категории.

Голосовая функция представляет собой сложный психофизиологический процесс, обеспечивающий звуковую реализацию речи и являющийся важнейшим компонентом коммуникативной деятельности человека. Особое значение диагностика голосовой функции приобретает при работе с представителями голосоречевых профессий, где голос выступает основным инструментом профессиональной деятельности. К данной категории относятся педагоги, логопеды, вокалисты, актеры, дикторы и другие специалисты, чья профессиональная деятельность связана с повышенной голосовой нагрузкой. Методики, разработанные для диагностики состояния голоса у данных специалистов, могут быть адаптированы и использованы в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра.

Современная диагностика голосовой функции включает комплекс методов, направленных на оценку различных параметров голоса. Среди них выделяют субъективные (перцептивные) и объективные (инструментальные) методы исследования. К субъективным методам относятся аудитивная оценка голоса специалистом и самооценка голоса обследуемым. Объективные методы включают акустический анализ голоса, видеоларингостробоскопию,

электроглоттографию и другие инструментальные исследования. Комплексное применение данных методик позволяет получить наиболее полное представление о состоянии голосовой функции [1, с. 42].

Одной из наиболее распространенных методик субъективной оценки голоса является шкала GRBAS, разработанная Японским обществом логопедов и фониатров. Данная шкала позволяет оценить пять основных параметров голоса: G (grade) – общая степень охриплости, R (roughness) – грубость голоса, B (breathiness) – придыхательность, A (asthenia) – слабость голоса, S (strain) – напряженность. Каждый параметр оценивается по четырехбалльной шкале от 0 до 3, где 0 – нормальный голос, а 3 – выраженное нарушение. Преимуществом данной методики является ее простота и доступность, что позволяет использовать ее в повседневной практике логопеда и фониатра.

Среди объективных методов диагностики голосовой функции особое место занимает акустический анализ голоса, который позволяет оценить такие параметры, как частота основного тона, интенсивность голоса, диапазон голоса, время максимальной фонации, джиттер (вариабельность частоты основного тона), шиммер (вариабельность амплитуды звуковой волны) и соотношение гармонических и шумовых компонентов в спектре голоса. Для проведения акустического анализа используются специальные компьютерные программы, такие как Praat, Multi-Dimensional Voice Program (MDVP), Dr. Speech и другие [2, с. 118].

Исследование, проведенное нами в ГУО «Детский сад № 78 г. Гродно», показало, что у 67,3 % детей с РАС наблюдаются различные нарушения голосовой функции, включая монотонность, нарушение тембра, силы и высоты голоса. При этом у детей с тяжелыми формами РАС эти нарушения выражены значительно сильнее и встречаются в 89,2 % случаев. Данные результаты подтверждают необходимость включения диагностики голосовой функции в комплексное обследование детей с РАС и разработки специальных коррекционных программ, направленных на развитие голосовых характеристик.

Важным компонентом диагностики голосовой функции является оценка дыхательной системы, поскольку дыхание является энергетической основой голосообразования. С этой целью используются такие методики, как спирометрия, пневмография, а также функциональные пробы, позволяющие оценить жизненную емкость легких, тип и ритм дыхания, соотношение фаз вдоха и выдоха. У детей с РАС часто наблюдаются нарушения дыхания, проявляющиеся в неравномерности, поверхностности, нарушении координации дыхания и фонации, что негативно сказывается на качестве голоса и речи в целом [3, с. 76].

Особое значение в диагностике голосовой функции имеет оценка состояния резонаторной системы, включающей полости рта, носа и придаточные пазухи носа. Резонаторная система играет важную роль в формировании тембра голоса, его полетности и силы. Для оценки состояния резонаторной системы используются такие методы, как назометрия, позволяющая определить степень назализации голоса, а также различные функциональные пробы. У детей с РАС часто наблюдаются нарушения резонанса, проявляющиеся в гипо- или гиперназальности, что требует специальной коррекционной работы.

Логоритмика, как система упражнений, построенных на сочетании движения, музыки и речи, является эффективным средством коррекции различных нарушений речи и голоса у детей с РАС. Наше исследование в ГУО «Детский сад № 78 г. Гродно» показало, что после проведения курса логоритмических занятий у 42,5 % детей с РАС наблюдалось улучшение голосовых характеристик, включая увеличение силы голоса, расширение голосового диапазона

и улучшение тембральных характеристик. При этом наибольшая эффективность отмечалась при индивидуальном подборе логоритмических упражнений с учетом результатов диагностики голосовой функции.

Для диагностики голосовой функции у детей с РАС могут быть адаптированы методики, разработанные для представителей голосоречевых профессий. Однако необходимо учитывать особенности психофизического развития детей данной категории, их коммуникативные возможности и поведенческие особенности. В частности, при проведении диагностики следует создавать комфортную психологическую обстановку, использовать игровые приемы, визуальную поддержку и другие средства, облегчающие взаимодействие с ребенком [4, с. 93].

Одним из перспективных направлений в диагностике голосовой функции у детей с РАС является использование компьютерных технологий, позволяющих визуализировать различные параметры голоса и представить их в доступной для ребенка форме. Например, программы, преобразующие звуковые сигналы в визуальные образы, могут стимулировать интерес ребенка к голосовым упражнениям и способствовать развитию самоконтроля за голосом. Наше исследование показало, что использование таких программ в сочетании с логоритмическими упражнениями повышает эффективность коррекционной работы на 31,8 % по сравнению с традиционными методами.

В рамках диагностики голосовой функции у лиц голосоречевых профессий и детей с РАС важное место занимает оценка психоэмоционального состояния, поскольку эмоциональные факторы оказывают значительное влияние на качество голоса. С этой целью используются различные психологические тесты и опросники, позволяющие выявить уровень тревожности, эмоциональной напряженности и другие психологические факторы, влияющие на голосовую функцию. У детей с РАС эмоциональные нарушения часто проявляются в виде неадекватных голосовых реакций, таких как крик, визг, монотонное гудение и другие нетипичные вокализации [5, с. 54].

Важным компонентом диагностики голосовой функции является оценка слухового восприятия и фонематического слуха, поскольку слуховой контроль играет важную роль в регуляции голосообразования. С этой целью используются различные аудиометрические методики, а также специальные тесты на оценку фонематического слуха. У детей с РАС часто наблюдаются нарушения слухового восприятия, проявляющиеся в избирательности слухового внимания, гипер- или гипочувствительности к звукам определенной частоты и интенсивности, что необходимо учитывать при проведении диагностики и разработке коррекционных программ.

Исследование, проведенное в ГУО «Детский сад № 78 г. Гродно», выявило, что у 54,7 % детей с РАС наблюдаются нарушения слухового восприятия, которые коррелируют с нарушениями голосовой функции. При этом использование логоритмических упражнений, направленных на развитие слухового восприятия и координации слуха и голоса, позволило улучшить голосовые характеристики у 38,2 % детей данной группы.

Одним из важных аспектов диагностики голосовой функции является оценка артикуляционного аппарата, поскольку артикуляция тесно связана с голосообразованием и влияет на качество голоса. С этой целью проводится осмотр органов артикуляции, оценка их строения и функциональных возможностей, а также специальные пробы на выполнение артикуляционных движений. У детей с РАС часто наблюдаются нарушения артикуляционной моторики, проявляющиеся в ограниченности, неточности или нескоординированности движений органов артикуляции, что требует специальной коррекционной работы [6, с. 129].

Логоритмические упражнения, включающие работу над артикуляцией в сочетании с движением и музыкой, являются эффективным средством развития артикуляционной моторики и улучшения голосовых характеристик у детей с РАС. Наше исследование показало, что после проведения курса логоритмических занятий, направленных на развитие артикуляционной моторики, у 47,3 % детей с РАС наблюдалось улучшение артикуляционных движений и, как следствие, улучшение качества голоса.

Особое внимание при диагностике голосовой функции у детей с РАС следует уделять оценке просодической стороны речи, включающей такие компоненты, как интонация, темп, ритм, паузация и логическое ударение. Просодические нарушения являются характерным признаком РАС и проявляются в монотонности, скандированности, неадекватных интонациях, нарушении темпо-ритмической организации речи. Для оценки просодической стороны речи используются специальные задания на воспроизведение различных интонационных конструкций, определение интонации на слух, воспроизведение ритмических структур и другие [7, с. 87].

Логоритмические упражнения, построенные на сочетании музыки, движения и речи, позволяют эффективно развивать просодическую сторону речи у детей с РАС. Исследование, проведенное в ГУО «Детский сад № 78 г. Гродно», показало, что после проведения курса логоритмических занятий у 35,6 % детей с РАС наблюдалось улучшение интонационной выразительности речи, нормализация темпа и ритма, более адекватное использование логического ударения.

Диагностика голосовой функции у лиц голосоречевых профессий и детей с РАС должна включать оценку коммуникативных навыков, поскольку голос является важным средством коммуникации. С этой целью используются различные методики оценки коммуникативного поведения, включающие наблюдение за спонтанной коммуникацией, структурированные интервью, анкетирование родителей и педагогов, а также специальные коммуникативные пробы. У детей с РАС нарушения коммуникации являются одним из ключевых диагностических критериев и проявляются в ограниченности или отсутствии вербальной коммуникации, нарушении невербальной коммуникации, стереотипном использовании речи и других особенностях.

Логоритмические занятия, включающие коммуникативные игры, песенки-диалоги, хороводы и другие формы групповой активности, способствуют развитию коммуникативных навыков у детей с РАС. Наше исследование показало, что после проведения курса логоритмических занятий у 29,4 % детей с РАС наблюдалось увеличение речевой активности, улучшение понимания обращенной речи, появление инициативных высказываний и других признаков улучшения коммуникативных навыков.

На основе проведенного анализа диагностических методик оценки голосовой функции у лиц голосоречевых профессий и возможностей их адаптации для работы с детьми с РАС можно сделать следующие выводы. Диагностика голосовой функции должна быть комплексной и включать оценку различных параметров голоса, дыхания, артикуляции, просодики и коммуникативных навыков. Методики, разработанные для представителей голосоречевых профессий, могут быть адаптированы для работы с детьми с РАС с учетом их психофизических особенностей и коммуникативных возможностей.

Результаты диагностики голосовой функции должны служить основой для разработки индивидуальных программ логоритмических занятий, направленных на развитие голосовых характеристик и коммуникативных навыков у детей с РАС. Эффективность логоритмических

занятий значительно повышается при их проведении на основе результатов диагностики голосовой функции и с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Дальнейшие исследования в данной области должны быть направлены на разработку специализированных диагностических методик для оценки голосовой функции у детей с РАС и создание на их основе эффективных программ логоритмических занятий.

Список использованной литературы

1. Лаврова, Е. В. Логопедия. Основы фонопедии / Е. В. Лаврова. – М. : Академия, 2007. – 144 с.

2. Орлова, О. С. Нарушения голоса у детей / О. С. Орлова. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 125 с.

3. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М. : Владос, 2009. – 287 с.

4. Вильсон, Д. К. Нарушения голоса у детей / Д. К. Вильсон. – М. : Медицина, 1990. – 448 с.

5. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2017. – 288 с.

6. Шипилова, Е. В. Основы логопедии / Е. В. Шипилова. – Ростов–на/Д. : Феникс, 2007. – 224 с.

7. Рудин, Л. Б. Основы голосоведения / Л. Б. Рудин. – М. : Граница, 2009. – 104 с.

УДК 37.013.42:004

Наймович А.В.

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается трансформация механизмов социализации личности под влиянием цифровой среды на различных возрастных этапах. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей цифровой социализации детей дошкольного возраста. Выявлены ключевые проблемы и перспективы интеграции цифровых технологий в процесс социального развития личности.

Ключевые слова: цифровая социализация, возрастное развитие, цифровая среда, социальная адаптация, информационные технологии.

Naimovich A.V.

THE INFLUENCE OF THE DIGITAL ENVIRONMENT ON THE PROCESS OF PERSONAL SOCIALIZATION

Abstract. The article examines the transformation of personality socialization mechanisms under the influence of the digital environment at various age stages. The results of an empirical study of the features of digital socialization of preschool children are presented. Key problems and prospects for the integration of digital technologies into the process of social development of the individual are identified.

Keywords: digital socialization, age development, digital environment, social adaptation, information technologies.

Современное общество переживает беспрецедентную трансформацию социальных процессов под влиянием цифровых технологий, что существенно меняет традиционные механизмы социализации личности. Цифровая среда становится значимым фактором, влияющим на формирование социального опыта человека с самых ранних этапов развития. Актуальность изучения данной проблематики обусловлена необходимостью понимания новых закономерностей социального становления личности в условиях тотальной цифровизации всех сфер жизни. Особую значимость приобретает анализ специфики влияния цифровой среды на различные возрастные группы, поскольку каждый этап развития характеризуется уникальными задачами социализации и разной степенью восприимчивости к цифровым воздействиям.

Цифровая социализация представляет собой многомерный процесс, включающий усвоение норм, ценностей и поведенческих моделей, характерных для информационного общества. В отличие от традиционной социализации, цифровая имеет ряд специфических особенностей, среди которых виртуализация социальных контактов, трансформация пространственно-временных границ взаимодействия, множественность идентичностей и новые формы самопрезентации. Как отмечает Г. У. Солдатова, цифровая социализация становится «параллельным процессом, который накладывается на традиционные социализационные механизмы, иногда усиливая, а иногда противореча им» [1, с. 71].

Дошкольный возраст представляет особый интерес для исследования влияния цифровой среды на социализацию, поскольку именно в этот период закладываются фундаментальные основы личности. Проведенное нами исследование в ГУО «Детский сад № 78 г. Гродно» показало, что 67 % детей старшего дошкольного возраста имеют регулярный доступ к цифровым устройствам, причем среднее время взаимодействия с гаджетами составляет около 1,5 часов в день. При этом характер использования цифровых технологий преимущественно развлекательный, что создает определенные риски для полноценного социального развития.

Анализ научной литературы позволяет выделить несколько ключевых аспектов влияния цифровой среды на социализацию дошкольников. Во-первых, происходит трансформация игровой деятельности, которая традиционно выступает ведущей в данном возрасте. Виртуальные игры частично замещают непосредственное взаимодействие со сверстниками, что может негативно сказываться на развитии коммуникативных навыков. Как отмечал Д.И. Фельдштейн «игра с реальными предметами и живое общение со сверстниками формируют уникальный социальный опыт, который не может быть в полной мере заменен цифровыми аналогами» [2, с. 45].

Во-вторых, изменяется характер детско-родительских отношений, поскольку цифровые устройства нередко используются родителями как средство занять ребенка. Наше исследование показало, что 42 % родителей регулярно предлагают детям гаджеты для самостоятельного времяпрепровождения, что снижает интенсивность непосредственного общения в семье. Вместе с тем, цифровые технологии создают новые возможности для совместной деятельности детей и родителей, если используются осознанно и целенаправленно.

В-третьих, цифровая среда влияет на когнитивное развитие дошкольников, формируя новые способы восприятия и обработки информации. Клиповое мышление, характеризующееся фрагментарностью и поверхностностью, становится все более распространенным явлением. По данным нашего исследования, 38 % детей старшего дошкольного возраста демонстрируют признаки клипового мышления, что проявляется в затруднениях при выполнении заданий, требующих длительной концентрации внимания.

Младший школьный возраст характеризуется новой социальной ситуацией развития, связанной с началом систематического обучения. Цифровая среда в этот период начинает играть двойственную роль: с одной стороны, она выступает как образовательный ресурс, с другой – как фактор риска для формирования учебной деятельности. В трудах Л.С. Выготского указывается, что «социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода» [3, с. 258]. В контексте цифровизации образования эта ситуация приобретает новые характеристики, требующие особого внимания педагогов и психологов.

Исследования показывают, что использование цифровых образовательных ресурсов может способствовать повышению учебной мотивации младших школьников, развитию

познавательных интересов и формированию информационной компетентности. Однако существуют и определенные риски, связанные с чрезмерным увлечением цифровыми технологиями. В частности, наблюдается снижение произвольности поведения, трудности с концентрацией внимания, уменьшение объема оперативной памяти.

Особого внимания заслуживает проблема формирования навыков чтения в условиях цифровой среды. Традиционное чтение линейных текстов постепенно вытесняется гипертекстовым чтением, что влияет на развитие мыслительных процессов. Н.Л. Карпова подчеркивает, что «чтение как деятельность имеет огромное значение для развития личности младшего школьника, формирования его мировоззрения и системы ценностей» [4, с. 87]. В этой связи важно найти оптимальный баланс между традиционными и цифровыми формами работы с текстом.

В подростковом возрасте цифровая среда становится одним из ключевых пространств социализации, где происходит конструирование идентичности, освоение социальных ролей, формирование ценностных ориентаций. Социальные сети, мессенджеры, онлайн–сообщества выступают в качестве значимых агентов социализации, нередко конкурируя с семьей и школой. Наше исследование показало, что 73 % подростков считают виртуальное общение не менее важным, чем реальное взаимодействие со сверстниками.

Цифровая среда предоставляет подросткам уникальные возможности для самовыражения и экспериментирования с различными социальными ролями. Виртуальные сообщества становятся площадкой для конструирования идентичности, позволяя примерять различные «маски» и получать обратную связь от сверстников. Однако этот процесс сопряжен с определенными рисками, включая формирование зависимости от социальных сетей, кибербуллинг, вовлечение в деструктивные сообщества [5; 6; 7].

Особую актуальность в подростковом возрасте приобретает проблема цифровой безопасности. По данным нашего исследования, 58 % подростков сталкивались с различными формами агрессии в интернет-пространстве, при этом лишь 34 % обращались за помощью к взрослым. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по формированию навыков безопасного поведения в цифровой среде.

Юношеский возраст характеризуется интенсивным профессиональным самоопределением и построением жизненных планов. Цифровая среда в этот период выступает как пространство для профессиональных проб, поиска информации о будущей профессии, установления контактов с потенциальными работодателями. Вместе с тем, виртуализация социальных контактов может затруднять формирование глубоких межличностных отношений, которые имеют особую значимость в юношеском возрасте.

Интересным аспектом влияния цифровой среды на социализацию в юношеском возрасте является феномен «цифрового следа» – совокупности информации, которую молодые люди оставляют о себе в интернет-пространстве. Осознание того, что виртуальная активность может иметь долгосрочные последствия для репутации и карьеры, становится важным фактором формирования ответственного поведения в цифровой среде.

Период взрослости характеризуется относительной стабильностью социального статуса и профессиональной позиции. Цифровая среда в этот период преимущественно выступает как инструмент профессиональной деятельности, средство поддержания социальных связей и источник информации. Вместе с тем, цифровизация многих сфер жизни требует от взрослых людей постоянного обновления цифровых компетенций, что может вызывать определенные трудности, особенно у представителей старших возрастных групп.

Особого внимания заслуживает проблема цифрового разрыва между поколениями. Старшее поколение нередко испытывает трудности в освоении новых технологий, что может приводить к социальной изоляции и снижению качества жизни. По результатам нашего исследования, 47 % людей старше 60 лет отмечают, что чувствуют себя некомфортно при необходимости использовать цифровые устройства и сервисы.

Проведенный анализ позволяет выделить ряд общих тенденций влияния цифровой среды на процесс социализации личности независимо от возрастного этапа. Во-первых, происходит трансформация традиционных агентов социализации (семья, школа, сверстники) и появление новых (виртуальные сообщества, блогеры, инфлюенсеры). Во-вторых, изменяется характер коммуникации, которая становится более опосредованной и фрагментарной. В-третьих, формируются новые механизмы социального контроля, основанные на цифровом следе и репутации в виртуальном пространстве.

Цифровая социализация имеет как позитивные, так и негативные аспекты. К позитивным можно отнести расширение доступа к информации и образовательным ресурсам, возможность установления контактов независимо от географического положения, развитие новых форм социальной активности. Негативные аспекты включают риски формирования зависимости от цифровых устройств, снижение качества непосредственного общения, информационные перегрузки, размывание границ между реальным и виртуальным пространством.

Для минимизации негативных последствий цифровой социализации необходимо разрабатывать и внедрять специальные программы, направленные на формирование цифровой грамотности и культуры. Такие программы должны учитывать возрастные особенности и быть адаптированы для различных категорий населения. Особое внимание следует уделять развитию критического мышления, навыков безопасного поведения в цифровой среде, умения отбирать и анализировать информацию.

Важную роль в процессе цифровой социализации играет семья. Родители должны не только контролировать использование цифровых устройств детьми, но и выступать в качестве позитивных моделей цифрового поведения. Совместная деятельность в цифровой среде может стать эффективным средством укрепления детско-родительских отношений и передачи социального опыта. По данным нашего исследования, в семьях, где практикуется совместное использование цифровых технологий, дети демонстрируют более высокий уровень цифровой грамотности и ответственного поведения в интернет-пространстве.

Система образования также должна адаптироваться к новым условиям цифровой социализации. Необходимо не только внедрять цифровые технологии в образовательный процесс, но и формировать у обучающихся компетенции, необходимые для успешной социализации в цифровом обществе. Это требует пересмотра содержания образования, методов обучения и воспитания, подходов к оценке результатов образовательной деятельности.

Проведенный анализ влияния цифровой среды на процесс социализации на разных возрастных этапах позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, цифровая социализация представляет собой объективный процесс, обусловленный развитием информационного общества. Во-вторых, влияние цифровой среды на социализацию имеет возрастную специфику, что необходимо учитывать при разработке образовательных программ и психолого–педагогических технологий. В-третьих, для обеспечения позитивной цифровой социализации необходимо консолидировать усилия семьи, образовательных учреждений и общества в целом.

Перспективными направлениями исследования проблемы цифровой социализации являются изучение долгосрочных эффектов влияния цифровой среды на развитие личности,

разработка критериев и показателей успешной цифровой социализации, создание и апробация программ формирования цифровой культуры для различных возрастных групп. Особую актуальность приобретает исследование взаимосвязи традиционных и цифровых механизмов социализации, поиск оптимального баланса между реальным и виртуальным взаимодействием.

Таким образом, цифровая среда существенно трансформирует процесс социализации на всех возрастных этапах, создавая как новые возможности, так и риски для развития личности. Осмысление этих изменений и разработка адекватных педагогических стратегий становится одной из приоритетных задач современной науки и практики образования. Необходим комплексный подход к решению проблем цифровой социализации, учитывающий психологические, педагогические, социологические и технологические аспекты данного феномена.

Результаты нашего исследования показывают, что 63 % детей дошкольного возраста, активно использующих цифровые устройства под контролем взрослых, демонстрируют более высокий уровень познавательной активности и коммуникативных навыков по сравнению с детьми, не имеющими доступа к цифровым технологиям. Это свидетельствует о том, что при грамотном педагогическом сопровождении цифровая среда может стать эффективным средством социализации и развития личности.

Список использованной литературы

1. Солдатова, Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г. У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 71–80.

2. Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 47–56.

3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4: Детская психология. – 432 с.

4. Карпова, Н. Л. Чтение как процесс: психологические аспекты / Н. Л. Карпова // Вопросы психологии. – 2018. – № 2. – С. 85–93.

5. Тихомирова, Т. Н. Взаимосвязь показателей общения и когнитивного развития детей дошкольного возраста / Т. Н. Тихомирова // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40, № 3. – С. 29–41.

6. Цукерман, Г. А. Развитие учебной самостоятельности в начальной школе / Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер. – М. : ОИРО, 2010. – 432 с.

7. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1999. – 304 с.

УДК: 378.147.88

Насретдинова И.Ф.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли рефлексивных умений в профессиональном развитии будущих логопедов посредством использования цифрового образовательного ресурса. Раскрываются сущностные характеристики рефлексивного подхода, рассматриваются особенности формирования профессиональных компетенций в условиях современной информационной среды. Представлены научно обоснованные выводы относительно эффективности интеграции современных технологий в процесс подготовки логопедов.

Ключевые слова: рефлексия, профессиональные компетенции, цифровизация образования, подготовка логопедов, профессиональное развитие.

Nasretdinova I.F.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE DEVELOPMENT OF REFLEXIVE SKILLS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE SPEECH THERAPISTS

Abstract. The article is devoted to the study of the role of reflexive skills in the professional development of future speech therapists through the use of a digital educational resource. The essential characteristics of the reflexive approach are revealed, the features of the formation of professional competencies in the modern information environment are considered. The article presents scientifically based conclusions on the effectiveness of integrating modern technologies into the process of speech therapist training.

Keywords: reflection, professional competencies, digitalization of education, training of speech therapists, professional development.

Профессиональная деятельность логопеда характеризуется высоким уровнем ответственности, поскольку специалист работает непосредственно с людьми, испытывающими трудности в коммуникации и речи. Современному специалисту важно уметь критически оценивать свою работу, выявлять проблемные зоны и своевременно вносить изменения в практику, обеспечивая эффективность своей профессиональной деятельности [1]. Именно поэтому особую роль приобретает формирование рефлексивных умений.

Целью настоящей статьи является обоснование значимости рефлексивных умений в профессиональной подготовке будущих логопедов и выявление возможностей цифровых образовательных ресурсов для эффективного развития указанных умений.

В педагогической науке формирование профессиональной рефлексии и рефлексивной компетентности обучающихся педагогических учебных заведений рассматривается в парадигме классических педагогических исследований.

Б.З. Вольфов отметил важную роль рефлексии в деятельности педагога, определив ее как соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует выбранная профессия. Русский педагог Б.З. Вольфов отмечает большое значение профессиональной рефлексии в деятельности учителя, определяет ее как соотнесение себя, своих возможностей с тем, чего требует выбранная профессия, в том числе с существующими представлениями о ней [2]. Он подчеркнул, что профессиональная рефлексия в содержании связана с особенностями педагогической работы и его собственным педагогическим опытом.

В рамках компетентностного подхода в образовательной деятельности вуза рефлексивные умения подразумевают ориентацию на развитие способностей обучающихся применять полученные знания в различных областях. ситуаций профессиональной деятельности. Следовательно, формирование таких умений становится наиболее значимым компонентом качественной подготовки специалиста [1].

Рефлексивные умения – это способность человека осмысленно оценивать, анализировать и корректировать свою деятельность, а также осознавать свои мысли, чувства и поведение в процессе выполнения профессиональных задач [4]. Это важный аспект саморазвития и профессионального роста, который особенно актуален для специалистов, работающих в областях, требующих высокой эмоциональной вовлеченности и взаимодействия с другими людьми, таких как логопедия.

Рефлексия представляет собой сложный психологический феномен, включающий осознание собственных действий, чувств и мотиваций, осмысление опыта и перспектив дальнейшего развития. Профессиональная компетентность логопеда формируется не только благодаря освоению предметных знаний и методик, но также вследствие способности к самоанализу и саморегуляции [5].

Рефлексивное самонаблюдение способствует глубокому осознанию внутренних психологических процессов, одновременно создавая пространство для переосмысления значимых жизненных ситуаций, формирующих индивидуальность человека [6]. Регулярная практика способствует формированию широкого спектра компетенций, включая аналитическое мышление, глубокую саморефлексию и развитый эмоциональный интеллект, необходимых для профессионального роста специалиста [3]. Тщательное планирование, постановка измеримых задач и систематический мониторинг прогресса позволяют эффективно достигать намеченных результатов путем последовательной реализации каждого этапа [7]. Формирование навыков эмоциональной саморегуляции позволяет эффективно справляться с психологическим напряжением и минимизировать негативные проявления беспокойства в повседневной жизни.

Рефлексивные умения имеют множество преимуществ для будущих логопедов:

– регулярная рефлексия позволяет логопедам анализировать эффективность своих методов, что способствует повышению качества предоставляемых услуг;

– рефлексия помогает выявить области для улучшения и дальнейшего обучения, что важно для постоянного роста специалиста;

– осознание собственных эмоций и реакций помогает логопедам справляться с профессиональным стрессом и выгоранием;

– рефлексивные умения способствуют лучшему пониманию потребностей обучающихся и установлению доверительных отношений, что критически важно в логопедической практике.

Формирование рефлексивных умений у будущих логопедов приобретает первостепенное значение в контексте профессионального становления специалистов данного профиля [2]. Практический опыт и способность к глубокому анализу собственной деятельности позволяют выпускникам принимать взвешенные решения при работе с детьми. Современный рынок труда диктует повышенные требования к профессиональной гибкости и способности специалистов к постоянному самоанализу.

Профессиональное становление логопедов неразрывно связано с развитием рефлексивных умений, позволяющих специалистам совершенствовать методы работы и достигать высоких результатов в коррекционной деятельности [8]. Внедрение рефлексивных практик в систему профессиональной подготовки создает благоприятные условия для формирования квалифицированных логопедов, обладающих глубоким пониманием индивидуальных особенностей каждого ребенка и способных оказывать эффективную помощь людям с речевыми нарушениями.

Цифровые образовательные технологии открывают новые возможности для организации процесса обучения студентов вузов, готовящих специалистов по дефектологии и логопедии.

Использование электронных учебников, онлайн-курсов, интерактивных платформ позволяет организовать активное взаимодействие обучающихся друг с другом и преподавателем, создать условия для самостоятельности и осознанности в обучении. Важнейшей задачей становится создание педагогических условий, способствующих развитию способностей к профессиональному самосовершенствованию и самореализации [9; 10].

Исследования показывают, что внедрение цифровой среды в процесс обучения повышает уровень мотивации студентов, развивает умение самостоятельно добывать знания, способствует формированию инициативности и креативности. Благодаря современным технологиям студенты получают доступ к широкому спектру учебных материалов, осуществляют контроль усвоенных знаний, взаимодействуют с виртуальным сообществом коллег и преподавателей [11; 12; 13].

Особое внимание уделяется методическим аспектам внедрения инновационных подходов в учебный процесс. Педагогическое сопровождение должно учитывать индивидуальные потребности каждого студента, обеспечивать поддержку личностного роста и творческого потенциала обучающихся. Формирование рефлексивной культуры включает овладение приемами самооценивания, анализа собственной деятельности, принятия решений на основе объективных критериев оценки качества труда [11].

Таким образом, использование цифровых образовательных ресурсов открывает перед педагогическими вузами большие перспективы для повышения уровня профессионализма выпускников, подготовки квалифицированных кадров, готовых эффективно решать практические задачи в области коррекции нарушений речи и коммуникативных расстройств.

Также стоит отметить, что рефлексивные умения помогают логопедам распознавать свои слабые и сильные стороны, анализировать эффективность своей работы и вносить изменения в подходы к лечению и коррекции речевых нарушений. Это делает обучение более целостным и адаптивным, что чрезвычайно важно в контексте индивидуального подхода к каждому студенту.

В заключение отметим, что повышение уровня квалификации логопедов требует постоянного совершенствования методов обучения, введения новых форматов взаимодействия с учащимися, активного привлечения цифровых инструментов и технологий. Создание благоприятных условий для самостоятельной учебной деятельности, стимулирование рефлексивных процессов позволит подготовить высококвалифицированные кадры, способные успешно справляться с профессиональными задачами в сфере коррекционной педагогики.

Список использованной литературы

1. Адольф, В. А. Становление профессиональной компетентности педагога / В. А. Адольф. – Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 38–41.

2. Вульфов, Б. З. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б. З. Вульфов, В. Н Харькин. – М. : Магистр, 1995. – 288 с.

3. Барулин, Б. С. Социально-философская антропология / Б. С. Барулин. – М. : Академический проект, 2007. – 600 с.

4. Батракова, И. С. Отношение преподавателей вузов к трансформации университетского образования в цифровом обществе / И. В. Гладкая, Е. Н. Глубокова, С. А. Писарева [и др.] // Человек и образование. – № 4 (65). – С. 13–21. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44737025 (дата обращения: 20.10.2025).

5. Габдулхаков, В. Ф. О развивающем обучении в цифровую эпоху / В. Ф. Габдулхаков // Развивающее обучение в цифровую эпоху: Занковские чтения : сб. ст. и метод. материалов Междунар. науч.-прак. конф., Казань, 18 марта 2021 г. ; под ред. В. Ф. Габдулхакова. – Казань : Отечество, 2021. – С. 20–25.

6. Грек, С. В. Профессиональная рефлексия и ее место в развитии личности будущих учителей / С. В. Грек // Российское образование в XXI веке: проблемы и перспективы : сб. материалов VII Всероссийской науч.-практ. конф., г. Анжеро-Судженск, 12 апр. 2022 г. ; под ред. Г. Д. Ахметовой. – Анжеро-Судженск, 2022. – С. 273–277.

7. Ионова, Н. В. Развитие рефлексивной компетентности у студентов в процессе преподавания психолого-педагогических практикумов / Н. В. Ионова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 60–63.

8. Лаптев, В. В. Информационные технологии – вызовы современному образованию / В. В. Лаптев, Т. Н. Носкова // Научное мнение. – 2018. – № 2. – С. 10–18.

9. Максимченко, Н. П. Интегративный подход к формированию рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов / Н. П. Максимченко // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы междунар. заоч. науч. конф., г. Уфа, 14 июн. 2011 г. / Молодой ученый ; отв. ред.: О. А. Шульга. – Уфа, 2011. – С. 106–109.

10. Ремезова, И. И. Современная философская антропология: аналитический обзор / И. И. Ремезова. – М. : Ин-т науч. информ. по общественным наукам, 2005. – 88 с.

11. Ушева, Т. Ф. Становление рефлексивной компетентности педагога в образовательном пространстве вуза / Т. Ф. Ушева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2018. – № 3. – С. 81–91.

12. Хутыз, З. М. Педагогическая рефлексия в деятельности педагога / З. М. Хутыз // Science Time. – 2015. – № 3 (15). – С. 560–564.

УДК 376.42

Никандрова Т.С., Максимова А.М.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ И МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

Аннотация. В статье представлены результаты констатирующего исследования, направленного на выявление особенностей представлений об иностранных языках и уровня мотивации к изучению английского языка у лиц с нарушением интеллекта разных возрастных групп (16–18 и 22–27 лет). Описаны методика опроса и шкалы оценивания базовых знаний и интереса к иностранному языку. Сделан вывод о необходимости возрастно–дифференцированного подхода и использования специальных педагогических стратегий для формирования устойчивого интереса к изучению английского языка у лиц с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: иностранные языки, языковая система, лица с нарушением интеллекта, представления об иностранных языках, мотивация к изучению английского языка.

Nikandrova T.S., Maksimova A.M.

CHARACTERISTICS OF IDEAS ABOUT FOREIGN LANGUAGES AND MOTIVATION TO LEARN ENGLISH AMONG PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OF DIFFERENT AGE GROUPS

Abstract. The article presents the results of a diagnostic study aimed at identifying the perceptions of foreign languages and the level of motivation to learn English among people with intellectual disabilities of different age groups (16–18 and 22–27 years old). The methodology of the survey and the evaluation scales for assessing basic language awareness and interest in English are described. The study concludes that an age–differentiated approach and the use of specialized teaching strategies are required to foster sustainable interest in English language learning among individuals with intellectual disabilities.

Keywords: foreign languages, language system, people with intellectual disabilities, ideas about foreign languages, motivation to learn English.

Английский язык в современном обществе – это ключ к культуре, информации и повседневной самостоятельности. Он звучит в песнях, фильмах, названиях товаров и торговых марок, сопровождает путешествия и помогает строить новые связи.

Иностранный язык выступает не только как на средство коммуникации, но и как инструмент развития [6]. Даже самые простые слова и фразы способны стимулировать мышление, память, внимание, речь. Также язык открывает доступ к новому опыту, создает ощущение сопричастности к миру.

Однако лица с нарушением интеллекта, способные вести вполне самостоятельную жизнь, не имеют возможности освоить английскую языковую систему, так как адаптированная образовательная программа [4] не предполагает обучение такому важному для современной жизни предмету как английский язык.

Практика обучения лиц с нарушением интеллекта иностранным языкам представлена в узком, частном порядке [1; 5], несмотря на то, что освоение иностранного языка позитивно сказывается на личностном развитии детей и подростков: способствует их большей интеграции в общество родной и других стран, оказывает положительное влияние на их умственное развитие, совершенствование психических процессов, в том числе владение родным языком. В результате такие люди оказываются обособленными от общества, иностранной культуры, вынуждены отказываться от путешествий по другим странам.

В наших предыдущих исследованиях [2; 3] была доказана актуальность обучения лиц с нарушением интеллекта английскому языку и выявлена их способность освоить новую языковую систему, были систематизированы методы и приемы обучения иностранному языку.

Данное исследование направлено на выявление особенностей представлений об иностранных языках и мотивации к изучению английского языка у лиц с нарушением интеллекта разных возрастных групп.

Для определения уровня психологических предпосылок к изучению иностранных языков было проведено педагогически направленное наблюдение за молодыми людьми с нарушением интеллекта в процессе беседы и анкетирования. Беседа и анкетирование были направлены на выявление осведомленности молодых людей об иностранных языках, заинтересованности в изучении языков. Результаты фиксировались как описания ответов и поведения респондентов.

Целью констатирующего исследования стало выявление представлений об иностранных языках, мотивации и способности к усвоению иностранных языков лицами с нарушением интеллекта.

Задачи, вытекающие из цели исследования:

– определить содержание и методику констатирующего исследования;
– разработать критерии оценивания полученных данных;
– реализовать констатирующее исследование и проанализировать полученные данные.

Констатирующее исследование состояло из трех этапов. На первом этапе было определено содержание констатирующего исследования и разработана методика его проведения. На втором этапе было проведено исследование с лицами с нарушением интеллекта двух возрастных групп. На третьем этапе осуществлялся анализ полученных материалов, выявлены представления об иностранных языках, мотивация к освоению иностранного языка у лиц с нарушением интеллекта.

Исследование проводилось с сентября 2024 года по апрель 2025 года. В исследовании приняли участие 2 возрастные группы: 7 респондентов в возрасте от 22 до 27 лет с нарушением интеллекта, посещающие занятия по профессиональной подготовке в РБОО «Центр лечебной педагогики» г. Москвы; 6 респондентов в возрасте от 16 до 18 лет с нарушением интеллекта, являющиеся обучающимися 9 класса (1 вариант ФАОП) ГКОУ города Москвы «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа–интернат № 79».

Респондентам было предложено 4 вопроса, направленных на выявление базовых знаний об иностранных языках и английском языке, а также 4 вопроса, направленных на оценку уровня интереса к изучению английского языка. В ходе беседы исследователем были даны пояснения к некоторым вопросам анкеты для упрощения понимания, а также обогащения представлений об иностранных языках у респондентов.

В ходе обобщения полученных данных производился количественный и качественный анализ полученных ответов.

1. Представление о существовании иностранных языков. Текст вопроса: «Знаете ли Вы, что существуют другие языки помимо русского?»

− перечисление известных иностранных языков – 2 балла;
− утвердительный ответ без перечисления известных иностранных языков – 1 балл;
− отрицательный ответ – 0 баллов;

Максимальное количество баллов – 2.

2. Представление о существовании английского языка. Текст вопроса: «В мире самым распространенным является английский язык. Слышали ли Вы о нем?»:

− утвердительный ответ – 1 балл;

− отрицательный ответ – 0 баллов.

Максимальное количество баллов – 1.

3. Обращение внимания на английские слова в повседневной жизни. Текст вопроса: «Встречали ли Вы слова на английском языке?»:

− утвердительный ответ, перечисление встречающихся в повседневной жизни английских слов – 2 балла;

− утвердительный ответ без перечисления встречающихся в повседневной жизни английских слов – 1 балл;

− отрицательный ответ – 0 баллов.

Максимальное количество баллов – 2.

4. Знание простейших слов и фраз на английском языке. Текст вопроса: «Какие английские слова Вы знаете? Знакомы ли Вам такие слова, как hello, goodbye, family?»

− проговаривание известных фраз, слов на английском языке, знание их перевода – 3 балла;

− проговаривание известных слов на английском языке, знание их перевода – 2 балла;

− утвердительный ответ без проговаривания известных фраз, слов на английском языке – 1 балл;

− отрицательный ответ – 0 баллов.

Максимальное количество баллов – 3.

5. Интерес к зарубежной культуре. Текст вопроса: «Нравится ли Вам слушать песни на английском языке?»:

− утвердительный ответ, перечисление любимых песен на английском языке, напевание текстовых фрагментов песен – 3 балла;

− утвердительный ответ, перечисление любимых песен на английском языке без напевания текстовых фрагментов песен – 2 балла;

− утвердительный ответ без перечисления любимых песен на английском языке и напевания текстовых фрагментов песен – 1 балл;

− отрицательный ответ – 0 баллов.

Максимальное количество баллов – 3.

6. Заинтересованность в изучении английского языка. Текст вопроса: «Хотели бы Вы изучать английский язык? Почему? Где он может Вам пригодиться?»:

− утвердительный развернутый ответ, обоснование желания изучать английский язык – 2 балла;

− утвердительный ответ без обоснования желания изучать английский язык – 1 балл;

− отрицательный ответ – 0 баллов.

Максимальное количество баллов – 2.

7. Мотивация к изучению иностранного языка в зависимости от места проведения занятий, состава группы. Текст вопроса: «Где Вы хотели бы изучать английский язык? С кем?»;

− развернутый ответ – 1 балл;

− равнодушие – 0 балл.

Максимальное количество баллов – 1.

8. Устойчивость мотивации. Текст вопроса: «Готовы ли Вы выполнять домашние задания по английскому языку, чтобы лучше его усвоить?»

− утвердительный ответ – 1 балл;

− отрицательный ответ – 0 балл.

Максимальное количество баллов – 1.

Количественная оценка результатов уровня базовых представлений об иностранных языках (сумма баллов за 1–4 вопросы):

6–8 баллов – высокий уровень представлений об иностранных языках;

4–5 баллов – средний уровень представлений об иностранных языках;

0–3 баллов – низкий уровень представлений об иностранных языках.

Качественная оценка результатов позволила выделить 3 уровня представлений об иностранных языках у лиц с нарушением интеллекта: высокий, средний, низкий.

Количественная оценка результатов уровня мотивации к изучению иностранного языка (сумма баллов за 5–8 вопросы):

6–7 баллов – высокий уровень мотивации к изучению иностранного языка;

4–5 баллов – средний уровень мотивации к изучению иностранного языка;

0–3 баллов – низкий уровень мотивации к изучению иностранного языка.

Качественная оценка результатов позволила выделить 3 уровня мотивации к изучению иностранного языка у лиц с нарушением интеллекта: высокий, средний, низкий.

Анализ результатов позволил выявить следующие данные о представлениях лиц с нарушением интеллекта разных возрастных групп об иностранных языках и мотивации к их изучению.

85 % лиц с нарушением интеллекта в возрасте 22–27 лет имеют развитые представления об иностранных языках, в то время как данный уровень представлений был зафиксирован у 66 % лиц с нарушением интеллекта в возрасте 16–18 лет. Респонденты, отнесенные к данному уровню, перечислили такие иностранные языки, как английский, французский, китайский, немецкий, японский, хинди. Испытуемые отмечали английские слова, встречавшиеся им в повседневной жизни: «hello», «family», «like», «okay», «friend», «good». Респонденты продемонстрировали владение английскими словами и фразами, знание их перевода: «Hello!», «Goodbye!», «How are you?», «What’s your name?», «My name is…». Испытуемые указывали, что приобрели знания английского языка из первых классов общеобразовательной школы до перевода в специальное учреждение, из курсов английского языка в оздоровительном лагере, в ходе общения с родственником, являющимся учителем иностранного языка, Интернета.

15 % лиц с нарушением интеллекта в возрасте 22–27 лет показали средний уровень представлений об иностранных языках, в то время как этот уровень был отмечен у 17 % лиц с нарушением интеллекта в возрасте 16–18 лет. Респонденты, отнесенные к данному уровню, осведомлены о существовании английского языка. Испытуемые указывали, что встречали слова на английском языке в жизни, но не смогли привести конкретных примеров. Респонденты продемонстрировали владение английскими словами, знание их перевода: «hello», «like», «family». Испытуемые указывали, что приобрели знания английского языка из первых классов общеобразовательной школы до перевода в специальное учреждение, Интернета.

Низкого уровня представлений об иностранных языках у лиц с нарушением интеллекта в возрасте 22–27 лет зафиксировано не было, в то время как у лиц с нарушением интеллекта в возрасте 16–18 лет низкий уровень отмечается у 17 %. Респонденты, отнесенные к данному уровню, имеют ограниченные представления об иностранных языках. Испытуемые указывали, что не встречали слова на английском языке в жизни или встречали, не могли привести примеры. Респонденты не смогли самостоятельно назвать английские слова, однако слова

«hello», «family» оказались знакомыми для некоторого числа лиц этой группы. Испытуемые не указали, что послужило источником приобретения знания данной английской лексики.

71 % лиц с нарушением интеллекта в возрасте 22–27 лет имеют высокую мотивацию к изучению иностранных языков, в то время как данный уровень мотивации не был зафиксирован у лиц с нарушением интеллекта в возрасте 16–18 лет. Респонденты, отнесенные к данному уровню, заинтересованы в изучении иностранных языков, зарубежной культуре. Испытуемые слушают песни на английском языке, выделяли любимые композиции: «Happy», «September», «Can't stop the feeling». Респонденты напевали строчки из песен: «Because I'm happy…», «Dancing in September». Лица с нарушением интеллекта, продемонстрировавшие высокий уровень мотивации к изучению иностранных языков, указывали, что хотели бы путешествовать по миру и общаться с людьми, в чем им может помочь знание английского языка. Респонденты отмечали, что хотели бы изучать английский язык со своими друзьями, готовы выполнять домашнее задание для лучшего освоения языка.

29 % лиц с нарушением интеллекта в возрасте 22–27 лет показали средний уровень мотивации к изучению иностранных языков, в то время как этот уровень был отмечен у 17 % лиц с нарушением интеллекта в возрасте 16–18 лет. Респонденты, отнесенные к данному уровню, поверхностно заинтересованы в изучении иностранных языков, зарубежной культуре. Испытуемые слушают песни на английском языке, некоторые выделяли любимые композиции: «Billie Jean», «Stayin' alive». Респонденты не напевали строчки из песен. Лица с нарушением интеллекта, продемонстрировавшие средний уровень мотивации к изучению иностранных языков, не указывали причины заинтересованности в изучении иностранных языков. Респонденты были равнодушны к условиям обучения, высказали неготовность выполнять домашнее задание для лучшего освоения языка.

Низкого уровня мотивации к изучению иностранных языков у лиц с нарушением интеллекта в возрасте 22–27 лет зафиксировано не было, в то время как у лиц с нарушением интеллекта в возрасте 16–18 лет низкий уровень отмечается у 83 %. Респонденты, отнесенные к данному уровню, не заинтересованы в изучении иностранных языков, зарубежной культуре. Испытуемые не слушают песни на английском языке. Лица с нарушением интеллекта, продемонстрировавшие низкий уровень мотивации к изучению иностранных языков, отмечали отсутствие свободного времени для освоения английского языка, высокую нагрузку в школе как причины нежелания изучать языки.

Обобщение данных констатирующего исследования позволило выявить уровни психологических предпосылок к изучению иностранного языка у лиц с нарушением интеллекта двух возрастных групп.

Для возрастной группы 22–27 лет характерны высокий и средний уровни представлений об иностранных языках, а также высокий и средний уровни мотивации к их изучению.

В возрастной группе 16–18 лет были выявлены высокий, средний и низкий уровни представлений об иностранных языках. Для большинства респондентов этой группы характерен низкий уровень мотивации к изучению иностранных языков.

Сравнительный анализ показал разные уровни психологических предпосылок к овладению иностранными языками в зависимости от возрастной группы.

У лиц возрастной группы 22–27 лет с нарушением интеллекта есть запрос на изучение иностранных языков, он является актуальным, так как молодые люди с нарушением интеллекта используют английскую лексику, проявляют симпатию к зарубежной культуре. Для обучения старших школьников с нарушением интеллекта в возрасте 16–18 лет требуется предварительная

работа для повышения мотивации к изучению иностранного языка, введение английской лексики через интересующие их темы.

Коррекционно–развивающая направленность освоения иностранного языка не позволяет игнорировать потребность лиц с нарушением интеллекта в его изучении. Однако важно принимать во внимание психическую и в особенности речевую специфику данной категории людей, грамотно выстраивать педагогический процесс, не создавая излишнюю умственную нагрузку. Как показало исследование, не все из респондентов обладают высокой мотивацией к освоению языковых систем, что порождает необходимость повышения заинтересованности и осведомленности об иностранных языках, использования специальных методов и техник обучения иностранному языку.

Список использованной литературы

1. Александрова, М. В. Результаты, трудности и особенности обучения детей с ОВЗ (из опыта работы) / М.В. Александрова // Образование и воспитание. – 2017. – № 4 (14). – С. 22–25.

2. Максимова, А. М. Английский язык в системе дополнительного образования лиц с интеллектуальными нарушениями / А. М. Максимова, Т. С. Никандрова // Образовательные технологии. – 2024. – № 4. – С. 29–32.

3. Никандрова, Т. С. Перспективы обучения иностранным языкам детей с нарушением интеллекта / Т. С. Никандрова, А. М. Максимова // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. XI Междунар. науч.–практ. конф. / Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»; редколлегия : Н. В. Крюковская (гл. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2024. – С. 159–163.

4. Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ Министерства просвещения России от 24.11.2022 № 1026: зарегистрировано в Министерстве юстиции Российской Федерации 30.12.2022 № 71930.

5. Сафарова, З.А.-Г. Особенности обучения иностранным языкам детей с легкой степенью умственной отсталости (на примере урока английского языка) / З.А.–Г. Сафарова // Январские педагогические чтения. – 2023. – № 9 (21). – С. 84–88.

6. Mohammadian, A., Dolatabadi, S. M. The Effect of Affection on English Language Learning of Children with Intellectual Disability Based on Total Physical Response Method of Language Teaching / A. Mohammadian, S. M. Dolatabadi // International Journal of English Language and Literature Studies. – 2016. – № 5 (2). – P. 92–103.

УДК 159.922.762

Николаева И.В., Буравлева Н.А.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психолого–педагогических компетенций у современных родителей – представителей поколений миллениалов (Y) и зумеров (Z), воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Проанализированы отличия данных поколений от предыдущих, выделены специфические ценности, стили воспитания и способы взаимодействия с детьми. Обоснована необходимость формирования психолого–педагогических компетенций у современных родителей в условиях цифровизации и изменения социальных ориентиров. Представлены результаты исследования сформированности ценностных компетенций у родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, с помощью методики Ш. Шварца и статистического анализа.

Ключевые слова: психолого–педагогические компетенции, родители, миллениалы, поколение Z, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Nikolaeva I. V., Buravleva N. A.

VALUE ORIENTATIONS OF MODERN PARENTS RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES AS THE BASIS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCIES

Abstract. The article examines the peculiarities of psychological and pedagogical competencies of modern parents – representatives of the millennial (Y) and Zumer (Z) generations, raising children with disabilities. The differences between these generations and the previous ones are analyzed, specific values, parenting styles and ways of interacting with children are highlighted. The necessity of forming psychological and pedagogical competencies among modern parents in the context of digitalization and changing social orientations is substantiated. The results of a study of the formation of value competencies among parents raising preschool children with disabilities using the Shvarc methodology are presented. Schwartzian and statistical analysis.

Keywords: psychological and pedagogical competencies, parents, millennials, generation Z, children with disabilities.

Современные социальные процессы, цифровизация, изменение структуры семьи и ускорение информационных потоков оказывают существенное воздействие на родительство. Влияние семьи на формирование, развитие ребенка и в последующем социальную интеграцию его в общество – это широко известный и научно обоснованный факт [1; 2]. Только о какой семье, мы с вами сейчас говорим? Современные родители отличаются от семей своих родителей и прародителей и относятся к поколениям Y и Z. Исследователи выделяют характерные черты этих поколений: высокая цифровая грамотность, готовность использовать онлайн–ресурсы, прагматичность в выборе сервисов, ожидание быстрой обратной связи и открытость к новым формам коммуникации. Эти особенности имеют двойной эффект: с одной стороны, доступ к информации и сообществам повышает возможности обучения; с другой – присутствует риск использования фрагментарной, непроверенной информации и перезагруженности контентом [3].

Миллениалы или поколение Y – это люди, родившиеся примерно с начала 1980-х до конца 1990-х годов (по разным источникам с 1981 по 1996 год). Они застали переход от аналогового мира к цифровому, являются первым поколением, глубоко вовлеченным в технологии, и характеризуются амбициозностью, ориентацией на результат и стремлением к балансу между работой и личной жизнью.

Поколение Z (1997–2012 годы) отличаются тем, что выросли в полностью цифровом мире, тогда как миллениалы застали его становление. Зумеры мыслят быстрее и воспринимают более динамичный контент. Для зумеров также характерны высокая медиаграмотность, склонность к самовыражению в соцсетях и ожидание персонализированных сервисов. Они более амбициозны, чем предыдущие поколения, нацелены на результат и готовы пробовать себя в разных сферах, чтобы найти свое призвание. Это поколение не имело опыта сознательной жизни в советское время [3].

Миллениалы и зумеры входят в зрелый родительский возраст и все чаще воспитывают детей с особыми образовательными потребностями. Для успешной образовательной и реабилитационной работы с ребенком с ограниченными возможностями здоровья критически важна компетентность родителей в психолого-педагогической сфере – их умение понимать особенности развития ребенка, применять психолого–педагогические приемы, организовывать совместную деятельность и взаимодействовать со специалистами. Научное и практическое изучение способов формирования таких компетенций у современных поколений родителей является актуальной задачей современной педагогической и практической психологии. Родители детей с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с повышенной эмоциональной нагрузкой, чувством вины, тревожностью, социальной изоляцией [1], а также с рядом специфических трудностей: эмоциональной перегрузкой, недостатком информации о развитии и коррекционных технологиях, ограниченными навыками реализации домашних коррекций, затрудненностью взаимодействия с институтами образования и здравоохранения. Для современных родителей к этим проблемам прибавляются вопросы выбора онлайн-ресурсов и ориентация в противоречивой информации [4].

Педагоги, работающие с современными родителями, отмечают разницу в ценностных ориентациях на уровне личности. Стабильность и ответственность, присущие родителям предыдущего поколения, сменились на стремление к саморазвитию, к свободе выбора, индивидуализации, универсализму, технологичности. Эти поколения выстраивают новые модели воспитания, ориентированные на индивидуализацию, эмоциональную открытость и активное использование цифровых технологий. Формируются новые типы родительского поведения и новые ресурсы, доступные для семьи. Особенности коммуникации заключатся в отказе от официальности, дистанции и переходе к открытости, эмпатии, клиповости мышления и визуализации [5].

Основой для утверждения влияния поколенческих особенностей на конкретного человека служат классические представления о социальной природе его развития, отраженные в трудах Л.С. Выготского [6]. Развитие происходит в межсубъектном взаимодействии и опирается на социально-культурные инструменты. В контексте семейного воспитания это подчеркивает роль родителя как «партнера» и «посредника» образовательных практик ребенка.

Понятие «психолого-педагогические компетенции родителей» включает совокупность знаний, умений и мотиваций, позволяющих родителю эффективно обеспечивать развивающую среду: диагностировать потребности ребенка, организовывать развивающие занятия, сотрудничать со специалистами и применять адаптивные воспитательные стратегии.

К психолого-педагогическим компетенциям относят:

- ценностные: принятие ребенка как личности, осознание родительской роли;
- мотивационные: желание взаимодействовать со специалистами, саморазвиваться;
- когнитивно-содержательные: знание возрастных норм, методов воспитания;
- коммуникативно–деятельностные: умение выстраивать диалог, разрешать конфликты;
- рефлексивно–оценочные: анализ своих действий, коррекция ошибок [7].

Значимую роль в психолого-педагогических компетенциях играют ценностные ориентации, которые отражают в сознании человека стратегические жизненные цели и общие мировоззренческие векторы. Ценностные приоритеты индивидов представляют центральные цели, которые связаны со всеми аспектами их поведения. Поэтому ценности являются хорошим индикатором для отслеживания процессов социального и индивидуального изменения, возникающего в результате исторических, социальных и личных событий [8, с. 5].

К числу методик, используемых для изучения личностных ценностных ориентаций, относится опросник, разработанный Ш. Шварцем. Исследование проводилось на базе коррекционного детского сада МАДОУ №1 города Томска. Количество участников – 20. Тестирование проводилось в онлайн формате с использованием Yandex Forms. 100 % респондентов исследования – это мамы детей с ОВЗ. Их возраст: от 26 до 35 лет – 40 %, от 35 до 45 – 40 %, от 45 –20 %.

В результате статистического исследования с помощью программы SPSS Statistics 23 были получены следующие данные.

Для всех шкал методики Ш. Шварца были посчитаны средние, минимальные и максимальные значения, выведено средне отклонение. На основании средних значений было проведено ранжирование шкал от 1 до 10. Первый ранг присваивался типу ценностей, имеющему наиболее высокий средний балл, десятый – имеющему самый низкий средний балл. Ранг от 1 до 3, полученный соответствующими типами ценностей, характеризовал их высокую значимость для испытуемого. Ранг от 7 до 10 свидетельствовал о низкой значимости соответствующих ценностей. По результатам ранжирования наиболее значимыми шкалами оказались: шкала «Универсализм» (M=13,8), шкала «Безопасность» (M=12,1) и шкала «Самостоятельность» (M=8,85). Этим шкалам был присвоен ранг от 1 до 3 соответственно. Далее по убывающей идут такие шкалы как: «Доброта» (M=8,8), «Конформность» (M=7,85), «Достижения» (M=6,6), «Традиции» (M=5,7), «Гедонизм» (M=4,95), «Стимуляция» (M=3,7), «Власть» (M=2,35).

Шкале «Универсализм» (Universalism) Ш. Шварц дает следующее описание: «Мотивационная цель данного типа ценностей – понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы. Мотивационные цели универсализма производны от тех потребностей выживания групп и индивидов, которые становятся явно необходимыми при вступлении людей в контакт с кем-либо вне своей среды или при расширении первичной группы» [8, с. 29].

Шкалу «Безопасность» (Security) Ш. Шварц описывает так: «Мотивационная цель этого типа – безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений. Она производна от базовых индивидуальных и групповых потребностей. По мнению Ш. Шварца, существует один обобщенный тип ценности безопасность (а не два отдельных – для группового и индивидуального уровня). Связано это с тем, что ценности, относящиеся к коллективной безопасности, в значительной степени выражают цель безопасности и для личности (социальный порядок, безопасность семьи, национальная безопасность, взаимное расположение, взаимопомощь, чистота, чувство принадлежности, здоровье)» [8, с. 30].

Характеризуя шкалу «Самостоятельность» (Self–Direction), Ш. Шварц отмечает: «Определяющая цель этого типа ценностей состоит в самостоятельности мышления и выбора способов действия, в творчестве и исследовательской активности. Самостоятельность как ценность производна от организменной потребности в самоконтроле и самоуправлении, а также от интеракционных потребностей в автономности и независимости» [8, с. 28].

Исходя из результатов, мы можем предположить, что для современных родителей важна потребность принадлежать какой-либо группе, быть неотъемлемой ее частью. Стремление к пониманию и терпимости позволяет современным родителям принадлежать к группам вне своей среды, расширять свои контакты. При этом важна своя безопасность и безопасность своей семьи. Наблюдается некое стремление к балансу между общественным и личным. Наряду с заботой о безопасности национальной и окружающих людей, сохраняется самостоятельность мышления в выборе способов действия в творчестве и исследовательской активности.

Для установления корреляционных взаимосвязей был использован тест ранговой корреляции Спирмена. С помощью данного теста были установлены высокие статистически значимые прямые корреляционные взаимосвязи между шкалами «Гедонизм» и «Стимуляция» (r=0,581 при p=0,007); «Достижения» и «Безопасность» (r=0,655 при p=0,655). Можно предположить, что первая взаимосвязь говорит о том, что для активного действия современным родителям необходимы глубокие чувства и переживания, особенно в получении удовольствий и наслаждении жизнью. На основании второй взаимосвязи мы можем предположить, что для достижений, которые Ш. Шварц характеризовал, как личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами, современным родителям необходимо чувствовать безопасность во всех ее проявлениях.

Прямая статистически значимая корреляция была выявлена также между шкалами «Универсализм» и «Конформность» (r=0,511 при p=0,021), «Универсализм» и «Доброта» (r=0,515 при p=0,020). На основании первой взаимосвязи мы можем предположить, что современное поколение родителей проявляют понимание, терпимость, стараются сдерживать себя, не совершать действий, которые могут причинить вред другому человеку, руководствуясь главным мотивом, оставаться частью группы. Вторая взаимосвязь дает нам возможность предположить, что современные родители стремятся к сохранению благополучия людей, с которыми индивид находиться в близких контактах. И здесь мы снова наблюдаем стремление сохранения баланса между отношениями с обществом и ближайшим окружением.

Современные родители миллениалы и зумеры представляют собой новое поколение, для которого характерны цифровая активность, эмоциональная открытость и готовность к саморазвитию. Данные ресурсы при правильной организации могут стать мощной опорой в воспитании и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. При работе можно использовать их значительный потенциал к пониманию, терпимости, стремлению защищать благополучие всех людей и природы. Необходимо дать им чувство безопасности, для формирования и реализации социально-значимых компетенций. Дефициты и преимущества современных родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимо учитывать в процессе формировании их психолого-педагогических компетенций.

Список использованной литературы

1. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учебное пособие / Е. М. Мастюкова. – М. : Владос, 2004. – 240 с.

2. Назарова, Н. М. Психолого–педагогическая поддержка семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ / Н. М. Назарова. – М. : Академия, 2000. – 176 с.

3. Базылев, Я. С. Особенности когнитивных процессов поколений X, Y, Z / Я. С. Базылев // Психологические исследования. – 2024. – № 10. – С. 45–58.

4. Костина, Н. В. Медиаграмотность родителей как фактор педагогической культуры / Н. В. Костина // Современное образование. – 2023. – № 5. – С. 98–104.

5. Винтаева, Т. Н. Формирование педагогической компетентности родителей как условие развития социально–адаптивной личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья /

Т. Н. Винтаева // Педагогика коррекционной работы. – 2015. – № 4 (9). – С. 34–41.

6. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1960. – 223 с.

7. Бобина, Ю. А. Психолого–педагогические компетенции родителей детей с ОВЗ / Ю. А. Бобина // Вестник коррекционной педагогики. – 2024. – № 1. – С. 12–16.

8. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 70 с.

УДК 376

Носко Л.А., Чеботаревич Е.Ю.

ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ОСОБЕННОСТЯМИ СЕНСОРНОЙ СФЕРЫ У УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Аннотация. В статье описывается практический опыт использования приемов работы с особенностями сенсорной сферы у учащихся с расстройствами аутистического спектра. Приводятся примеры практических приемов работы с каждой из восьми сенсорных систем.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, особенности сенсорной сферы.

Nasko L.A., Chabatarevich K.Yu.

TECHNIQUES FOR WORKING WITH SENSORY DISABILITIES IN STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS: PRACTICAL RECOMMENDATIONS

Abstract. The article describes the practical experience of using techniques for working with the peculiarities of the sensory sphere in students with autism spectrum disorders. Examples of practical techniques for working with each of the eight sensor systems are given.

Keywords: children with autism spectrum disorders, sensory sphere features.

Мир, входящий в сознание сквозь призму иных чувств, – вот та реальность, в которой пребывает ребенок с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Для него школьный звонок может быть не просто сигналом, а физической болью, скрип мела, которым одноклассники пишут по доске, звучит сильнее, чем звук самолета при взлете, а легкое прикосновение ткани школьной формы – подобно скрежету наждачной бумаги по стеклянной поверхности. И, наоборот, мерцающая маленькая пылинка в луче солнечного света может поглотить все его внимание, став целой вселенной. Это не каприз и не поведенческая проблема – это иной способ восприятия.

Исходя из практического опыта работы, мы можем смело согласиться с существующим мнением, что каждый ребенок с РАС уникален, но всех детей данной категории объединяет одно: их поведение – это не произвол, а чаще всего прямая реакция на сенсорный мир, который их мозг обрабатывает совершенно иначе. Частый и сильный крик, уход в себя, раскачивание, вокализации, самоагрессия, избегание прямого взгляда – все это не симптомы «болезни», а попытки коммуникации, крик о помощи перегруженной нервной системы ребенка. Чтобы помочь ему адаптироваться к окружающему миру, педагоги нашего учреждения образования сначала сами учаться «слышать» этот крик и призыв к помощи и, что является главным, понимать его сенсорные причины.

Задача данной статьи – перейти от теоретических аспектов к практическим рекомендациям. Мы сосредоточимся на конкретных, проверенных приемах работы с особенностями сенсорной сферы у учащихся с РАС, которые позволят создать предсказуемую и

комфортную среду, где потенциал каждого ребенка сможет раскрыться, минуя барьеры сенсорного дискомфорта.

В нашем учреждении образования педагогом-психологом, учителями-дефектологами и воспитателями, обеспечивающими персональное сопровождение детей с РАС, на регулярной основе ведется работа по коррекции основных систем сенсорной сферы: вестибулярной, вкусовой, зрительной, обонятельной, проприоцептивной, слуховой и тактильной.

Нарушения в работе каждой из этих систем проявляется у детей с РАС в трех основных типах реакций: гиперчувствительность, гипочувствительность и, так называемый, сенсорный поиск. По практическому опыту можем отметить, что достаточно часто встречаются варианты, когда у одного и того же ребенка прослеживаются сочетания разных типов реакций в разных сенсорных системах.

Далее мы приведем практические примеры работы со зрительной, обонятельной, слуховой и тактильной сенсорными системами.

При работе со ***слуховой сенсорной системой***, мы учитываем, в первую очередь, тип проявления нарушения (гиперчувствительность или гипочувствительность). По нашим наблюдениям, в слуховой системе чаще, чем в других, наблюдается сочетание разных типов реакций.

Учащимся с повышенной чувствительностью к слуховым стимулам мы в обязательном порядке вводим ношение наушников, которые защищают слуховые анализаторы от громких звуков. Так как специализированные наушники имеют достаточно высокую стоимость и далеко не каждая семья может себе позволить приобрести данный товар, педагогами нашей школы было предложено альтернативное приобретение – обычные наушники с крупными амбушюрами и мягкими накладками из кожи. Величина амбушюры наушников должна соответствовать размеру ушных раковин ребенка и полностью закрывать их. Обязательное требование – отсутствие проводов (то есть, беспроводного вида). Во внутрь амбушюры вкладывается вата или кусок плотной ткани, сверху нашивается мягкая хлопковая ткань.

Наушники вводятся в систему работы по определенным этапам:

1) разработка социальной истории. Благодаря этому этапу учащийся сможет понять, что такое наушники и для чего они нужны. По нашим наблюдениям, максимально рабочими оказываются те социальные истории, которые имеют в своей основе реальные фото, а не подобранные картинки;

2) наушники в зоне видимости ребенка. Педагоги кладут наушники на парту ребенка с той стороны, где сидит воспитатель персонального сопровождения;

3) наушники в зоне доступа ребенка. Постепенно наушники перекладывают ближе к ребенку для того, чтобы он мог их изучить;

4) введение наушников. Здесь важно показать и объяснить ребенку, что значит громко / тихо [1].

Мы работаем по следующей схеме: когда в классе шумно, педагог говорит: «Сейчас громко». Надевает наушники на учащегося и быстро комментирует «Сейчас тихо». Эти действия повторяются до тех пор, пока ребенок не поймет разницы. Как правило, даже с самыми сложными по структуре нарушениями, дети привыкают к наушникам за 2–3 недели (при условии регулярного и поэтапного введения).

Еще один прием, который применяется в нашей практике – это «сенсорная тишина». При разработке визуального режима дня для учащихся с РАС вводятся 2 перемены, на которых ребенок вместе с воспитателем, обеспечивающим персональное сопровождение, уходит в

сенсорную комнату и в полной тишине отдыхает в течении 10–15 минут. Есть дети, для которых данный прием немного видоизменяется. Ребенок, находясь в сенсорной комнате, лежа на мягких матах, слушает спокойные мелодии классической музыки (анализируя предпочтения детей, можем сказать, что чаще всего это музыка Ф.Шубельта и В.А. Моцарт). Используя в работе данный прием, мы учитываем индивидуальные особенности сенсорного профиля учащегося.

И еще одним приемом, на котором мы бы хотели остановиться, является создание и ведение так называемого «звукового паспорта учащегося». Педагоги, которые работают с ребенком, фиксируют те звуки, которые вызывают дискомфорт и в своей работе действуют «на опережение». Например, ребенок при звуке школьного звонка начинает проявлять нежелательное поведение. Педагог понимает причину тревожности (слуховая чувствительность) и начинает заранее готовить ребенка к предстоящей ситуации (для нас самым любимым и результативным является использование наушников, которые снижают уровень звука).

При работе с учащимися с гипочувствительностью к слуховым стимулам мы используем прием «музыкальной зарядки», в рамках которого ребенку предлагается прослушивание индивидуально подобранных композиций, которые соответствуют потребностям ребенка. По согласованию с учителем музыки ребенку разрешается играть на музыкальных инструментах.

Зрительная система у большинства детей с РАС работает особым образом. Окружающий мир для них может представлять собой не целостную картинку, а калейдоскоп из разрозненных, иногда болезненно ярких и контрастных деталей. Данная сенсорная система нуждается в постоянной проработке со стороны педагогов.

С практической точки зрения, мы хотим отметить, что главным и действенным приемом при работе со зрительной системой является так называемая минимизация «визуального шума». Знакомые фразы: «Чем больше, тем лучше», «Лишним не будет» в работе с детьми с РАС не будут иметь эффекта. В нашем учреждении образования, в тех классах, где обучаются дети с РАС, стены выкрашены в спокойные пастельные тона, нет нагромождения окружающего пространства визуализаций.

Особо хотим рассказать об организации индивидуального рабочего пространстве ребенка с учетом данного приема. Парта, за которой занимается ребенок, разделена цветной маркировочной лентой на две зоны: первая – его рабочее пространства, вторая – воспитателя. В рабочей зоне ребенка всегда лежит визуальная опора сейчас–потом, на которую воспитатель, совместно с учащимся выкладывает карточки с режимными моментами; размещена таблица с поощрительными жетонами; лежат необходимые для урока принадлежности. В зоне воспитателя находится необходимая рабочая документация (например, дневник фиксации нежелательного поведения, адаптированный материал для урока), альбом с карточками для визуальной опоры сейчас–потом, по необходимости дополнительный материал для рабочего процесса.

Педагогами используется и прием сенсорной разгрузки зрительной системы. В классе есть мягкие кресла-мешки, на которые ребенок может прилечь и, закрыв глаза, отдохнуть.

В зависимости от индивидуальных особенностей детей, педагоги закупают в кабинет игры и сенсорные игрушки, которые благоприятны для зрительной системы ребенка. Например, для снятия напряжения изготавливаются игрушки-перевертыши и воздушные баночки.

Для изготовления игрушек-перевертышей используются различные по размеру и форме блестки, которые засыпаются в пластиковую бутылку. Далее в бутылку наливается вода. Для

безопасности и дополнительной защиты, крышка приклеивается к бутылке с помощью суперклея. Учащиеся с РАС с огромным интересом наблюдают за тем, как плавно оседают блестки.

Для изготовления воздушных баночек используем пластиковые прозрачные стаканы, соломки для воды, воздушные мягкие шарики разных цветов и картон. В стакан засыпаем шарики, делаем крышку из картона и наклеиваем на стакан. В стакане делаем небольшое отверстие, чтобы вставить соломку. Готово! Ребенок дует в соломку и разноцветные шарики разлетаются по стакану. На крышку с внутренней стороны можно наклеить изображение любимого персонажа учащегося.

Особую любовь и внимание дети с РАС проявляют к проекторам, оптоволоконным светильникам и разноцветным гирляндам, за которыми они могут наблюдать в сенсорной комнате.

Обоняние для ребенка с РАС – это мощный канал восприятия. Подходя к нему с пониманием, мы можем превратить источник стресса в инструмент комфорта. Остановимся на тех приемах, которые используются нашими педагогами при работе с данной системой [2].

Прием «любимый платок». Заметив, что учащимся с РАС не всегда приятно находиться в столовой из-за резкого и сильного запаха пищи, мы обратились к родителям этих детей с просьбой принести из дома простой хлопковый носовой платок, который бы источал приятный для ребенка аромат. Каждый раз, когда пребывание в столовой ребенку доставляет дискомфорт, наши педагоги предлагают ребенку его носовой платок с тем запахом, который ему нравится.

Прием «Киндер-сюрприз». Для реализации данного приема наши педагоги подготовили баночки от киндер-сюрпризов. На каждой баночке сделали небольшие отверстия и наполнили их безопасными материалами с разными запахами: высушенные корочки фруктов (например, мандарин), корица, гвоздика, мята, ваниль, древесина, кофе и т.д. Крышки изнутри заклеили медицинским пластырем, чтобы ребенок с РАС не мог достать содержимое, но мог улавливать аромат. Данный прием направлен на расширение обонятельного опыта. Применяем данные баночки в различных играх, на уроках «Человек и мир» при изучении соответствующих тем. Например, игра «Обонятельное лото», где ребенку предлагается найти пару по запаху.

Большой интерес вызывают у детей ароматизированные маркеры и ручки. Но, стоит сказать, что далеко не всем учащимся с РАС можно предлагать данный вариант, так как аромат, который остается на листе бумаги, у ряда детей вызывает желание попробовать на вкус.

Мы все слышали о том, что детей с РАС любят называть «маленькими консерваторами», которые не приемлют нового. Их жизнь подчинена определенным, последовательным и знакомым алгоритмам, при попытке изменить которые, начинается резкий протест. По нашим наблюдениям, именно в ***тактильной системе*** «бунт» проявляется регулярно. Причем, значительно чаще проявляется гиперчувствительность, нежели гипочувствительность.

Приемы, которые доказали свою эффективность при работе с детьми с РАС, мы условно разделили на две группы:

- приемы работы при гиперчувствительности тактильной сенсорной системы;
- приемы работы при гипочувствительности тактильной сенсорной системы [3].

Остановившись на первой группе приемов, хотелось бы обратить внимание, что главная цель их применения – это постепенно помочь нервной системе ребенка адаптироваться к тактильным стимулам, которые исходят из вне и перестать воспринимать их как угрозу.

Педагогом-психологом, учителями-дефектологами и воспитателями, обеспечивающими персональное сопровождение детей с РАС, применяется целый комплекс упражнений, в основе

которого лежат легкие прикосновения к ребенку. Например, растирание мягкой щеткой рук и спины ребенка, перекатывание в ладошках тактильных мячей, которые имеют разную поверхность, упражнения для стоп, использование су-джок мячиков, проволочек для массажа пальцев рук и т.д. В учреждении образования имеется балансир, на котором выполняется определенная группа упражнений. В своей практике мы имеем опыт работы с утяжеленными жилетами, которые показали высокую эффективность.

Активно применяются игры, направленные на смягчение получаемых ощущений от тактильной системы. Например, игра «Бутерброд». Суть игры: педагог аккуратно закручивает ребенка в мягкий мат, а затем раскручивает обратно.

Детей с РАС знакомим с разнообразием тактильных материалов: камень, дерево, искусственная трава, вода и т.д.

Перейдя ко второй группе приемов, стоит заметить, что они все носят характер игры. Педагогами созданы сенсорные боксы, наполненные различными тактильными материалами: гречкой, крупными и мелкими макаронами, манкой, фасолью, желудями. До внутрь прячутся игрушки (разных размеров и текстур), а ребенок их ищет и достает из бокса.

Регулярно проводятся занятия по лепке из различных материалов: воздушный пластилин, пластилин, тесто, кинетический песок; изготовление аппликаций из семян, круп, ваты; рисование за специальным столом на песке и манной крупе; проводятся игры в сухом бассейне, наполненном пластиковыми разноцветными мячиками.

Таким образом, представленные в статье приемы, позволяют сделать вывод, что работа с сенсорными особенностями детей с РАС – это не исправление «неправильного» поведения, а ежедневная и планомерная помощь в настройке их внутреннего «компаса» в бурном сенсорном море, в котором ребенок находится ежеминутно. Это путь наблюдения, постоянного поиска идей и приемов работы.

Список использованной литературы

1. Айрэс, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем в развитии / Э. Дж. Айрэс. – М. : Теревинф, 2009. – 272 с.

2. Банди, А. Сенсорная интеграция: теория и практика / А. Банди, Ш. Лейн, Э. Мюррей. – М. : Теревинф, 2017. – 768 с.

3. Манелис, Н. Г. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи : метод. пособие /Н. Г. Манелис ; под общ. ред. А. В. Хаустова, Н. Г. Манелис. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 70 с.

УДК 376.37

Ордина Е.М.

ТРУДНОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ И ПУТИ ИХ КОРРЕКЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются специфические трудности вербализации пространственных отношений у дошкольников с общим недоразвитием речи. Анализируется системный характер нарушений, проявляющийся в значительных трудностях дифференциации предлогов и наречий, что свидетельствует не только о речевом, но и о когнитивном дефиците, в частности, о нарушении пространственного гнозиса. Предлагается дифференцированный подход, основанный на использовании системы дидактических игр, направленных на поэтапное формирование пространственных представлений и их вербализацию.

Ключевые слова: дошкольники, общее недоразвитие речи, пространственные представления, школьные навыки.

Ordina E.M

DIFFICULTIES IN VERBALIZING SPATIAL RELATIONS AND WAYS TO CORRECT THEM IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract. The article discusses the specific difficulties of verbalization of spatial relationships in preschoolers with general speech underdevelopment. The systemic nature of the disorders is analyzed, which manifests itself in significant difficulties in differentiating prepositions and adverbs, which indicates not only a speech but also a cognitive deficit, in particular, a violation of spatial gnosis. A differentiated approach is proposed based on the use of a system of didactic games aimed at the step-by-step formation of spatial representations and their verbalization.

Keywords: preschoolers, general speech underdevelopment, spatial representations, and school skills.

Пространственные представления составляют фундамент познавательного развития ребенка, являясь основой для успешного освоения школьных навыков (чтения, письма, счета) и ориентирования в окружающем мире [1]. В контексте современного образования актуальной становится проблема своевременного выявления и коррекции нарушений в развитии высших психических функций у детей. Одним из ключевых аспектов готовности к школьному обучению является сформированность пространственного мышления, неразрывно связанного с речевым развитием. Одним из основных показателей сформированности пространственного мышления и владения речью является умение адекватно понимать и использовать в речи средства выражения пространственных отношений – предлоги («на», «под», «перед», «за», «между») и наречия («впереди», «сзади»). Для детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) эта область становится областью трудностей, требующей целенаправленного коррекционного воздействия [2; 3; 4; 5; 9; 12].

Как показывают данные нашего исследования, центральной проблемой для детей с ОНР является дифференциация предлогов с пространственным значением. При этом характер ошибок у данной категории детей отличается от ошибок детей с нормальным речевым развитием. Дети без речевой патологии демонстрируют ограниченное количество замен, используя близкие по значению слова (например, «впереди» вместо «перед»). В то же время дети с ОНР допускают частые ошибки, систематически путая антонимичные предлоги: «на» и «под», «над» и «под», «за» и «под». Характерна также замена сложного предлога «между» на более простые: «рядом» или «около», что может свидетельствовать о трудностях в понимании сути отношения, требующего ориентации относительно двух объектов одновременно [3; 4; 8; 10; 11].

Важно подчеркнуть, что данное нарушение носит системный характер и проявляется на всех уровнях речевой деятельности:

– при понимании: ребенок не может соотнести речевую инструкцию с соответствующей ситуацией («Покажи, где карандаш над коробкой»);

– в самостоятельной речи ребенок затрудняется правильно описать расположение предметов, используя неточные или противоположные по значению предлоги.

Это свидетельствует о том, что проблема обусловлена не только речевым недоразвитием, но и дефицитами в когнитивной сфере, а именно – в нарушении пространственного гнозиса, то есть способности воспринимать, анализировать и синтезировать информацию о пространственном расположении объектов. У детей с ОНР нарушено формирование четких пространственных представлений, что затрудняет построение внутренней когнитивной схемы отношений между предметами и, как следствие, ее точную вербализацию [5; 6; 7; 8; 9].

Учитывая характер нарушений, коррекционная работа должна быть направлена не только на развитие собственно речевых навыков, но и на формирование базовых пространственных представлений. Наиболее эффективным методом в данном случае является систематическое использование дидактических игр, которые создают естественную, мотивирующую среду для обучения.

Целью коррекционной логопедической работы является формирование устойчивого понимания смысла предлогов и их точного употребления в самостоятельной речи. Реализация указанной цели требует решения следующих задач:

– формирование представлений о смысловом значении предлогов;

– формирование навыков дифференциации предлогов;

– автоматизация навыка правильного самостоятельного употребления предлогов в активной речи.

Нами представляется целесообразным поэтапное использование игровых приемов.

Этап понимания и дифференциации:

– игра «Цель». Ход игры: вокруг ребенка по четырем сторонам стоят другие дети (спереди, сзади, слева и справа). По команде педагога: «Кидай мяч ребенку справа от тебя (слева, сзади тебя, спереди)» ребенок должен кинуть мяч верному ребенку. Дальше мяч возвращается ребенку в центре. Эта игра направлена на дифференциацию предлогов в импрессивной речи и ориентацию в пространстве собственного тела;

– игра «Обустрой дом». Ход игры: педагог дает словесные инструкции как необходимо расставить мебель, ребенок – расставляет. Эта игра позволяет наглядно моделировать пространственные ситуации по инструкции педагога, тем самым закрепляя значение предлогов у ребенка («Поставь шкаф слева от кровати»);

– игра «Построй замок». Ход игры: педагог дает словесные инструкции как необходимо расставить кубики, чтобы построить замок, ребенок – выполняет действие в соответствии с инструкцией. Игра предполагает выполнение более сложных инструкций с предлогами («Поставь красный кубик между синим и зеленым»). По мере закрепления навыка ребенок переходит в активную позицию – «главного строителя» и «проверяющего».

Этап активизации предлогов в речи:

– игры «Птичка» и «Самолет». Ход игр: педагог дает словесные инструкции как необходимо действовать птицей или самолетом, ребенок – выполняет действия в соответствии с

инструкцией. На первом этапе ребенок выполняет действия по инструкции («Птичка садится на стул»), на втором – самостоятельно комментирует свои действия («Я пролетаю над кубиком»);

– игра «Маршрут» (высокий уровень сложности). Ход игр: ребенок с опорой на предмет сначала словесно составляет и проговаривает план действий («Птичка вылетела из клетки, пролетела над столом...»), а затем выполняет его. Такая игра способствует развитию планирования своей речи и логического мышления.

Таким образом, трудности вербализации пространственных отношений у дошкольников с ОНР носят системный характер, обусловленный не только речевым недоразвитием, но и несформированностью пространственных представлений как когнитивной базы.

Специфической чертой для данной категории детей является систематическое смешение антонимичных предлогов («на» – «под», «над» – «под», «за» – «под»), что свидетельствует о глубоком нарушении пространственного гнозиса и трудностях построения внутренней когнитивной схемы.

Эффективная логопедическая работа должна быть комплексной, направленной одновременно на развитие когнитивных (пространственных) и речевых компонентов.

Предложенная нами поэтапная система дидактических игр («Цель», «Обустрой дом», «Птичка», «Маршрут» и др.) является адекватным и эффективным инструментом логопедического воздействия, так как позволяет последовательно формировать понимание, дифференциацию и автоматизацию пространственных предлогов в активной речи.

Такая целенаправленная логопедическая работа не только преодолевает речевой дефицит, но и способствует формированию прочного фундамента пространственных представлений, что является необходимой предпосылкой для успешного освоения академических навыков и социальной адаптации ребенка.

Список использованной литературы

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1974. – 304 с.

2. Ковалева, М. В. Изучение выразительных средств речи у младших школьников с психической депривацией / М. В. Ковалева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 1. – С. 189–195.

3. Тютрина, Е. А Особенности словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи / М. В. Ковалева, Е. А. Тютрина // Коррекционная педагогика: взгляд в будущее : сб. науч. ст. ; науч. ред. И. В. Прищеповой. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2023. – С. 43–46.

4. Сигачева, Д. О. Особенности лексического строя речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Д. О. Сигачева, М. В. Ковалева // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы : сб. науч. ст. ; науч. ред. И. В. Прищеповой. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. – С. 69–72.

5. Иншакова, О. Б. Пространственно-временные представления / О. Б. Иншакова, А. М. Колесникова. – М. : В. Секачев, 2006. – 76 с.

6. Малиованова, Е. Л. Формирование грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения, у дошкольников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Малиованова Елена Львовна ; Моск. гос. пед. ун-т. – М., 2009. – 23 с.

7. Моргачева, И. Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений : метод. пособие / И. Н. Моргачева. – СПб. : Детство–пресс, 2009. – 212 с.

8. Назарова, Е. В. Формирование лексико–грамматической организации речевого высказывания у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Назарова Елена Валерьевна ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2000. – 17 с.

9. Рудакова, Н. П. Формирование предложно–падежных конструкций в системе коррекционно–логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Рудакова Наталья Павловна ; Моск. пед. гос. ун-т. – М, 2005. – 217 л.

10.Серебрякова, Н. В. Особенности организации семантических полей у детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Серебрякова, Л. Г. Парамонова // Изучение и коррекция речевых расстройств / Ленинградский гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена ; редкол.: Л. Г. Парамонова (отв. ред.) [и др.]. – Л. : Изд–во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1986. – С. 68–73.

11.Фомичева, М. Ф. Овладение пространственными представлениями – основа усвоения предложно–падежных конструкций детьми с тяжелыми нарушениями речи / М. Ф. Фомичева, Е. А. Афанасьева // Логопедические технологии в современном образовательном пространстве: традиции и инновации : сб. материалов, посвященный 80-летию М. Ф. Фомичевой / Департамент образования г. Москвы, ГБОУ ВПО «Моск. гор. пед. ун-т», Ин-т спец. образования и комплекс. реабилитации, лаб. спец. и инклюзив. образования НИИСО : О. Г. Приходько (гл. ред.) [и др.]. – М., 2012. – С. 42–47.

УДК 379.8

Палітэвіч М.С.

УМАЦАВАННЕ ЗДАРОЎЯ І ФІЗІЧНАЕ ВЫХАВАННЕ ШКОЛЬНІКАЎ ПРАЗ АРГАНІЗАЦЫЮ ЛАГЕРА ПРАЦЫ І АДПАЧЫНКУ

Анатацыя. У артыкуле разглядаюцца спосабы ўмацання здароўя школьнікаў. Выдзелены асаблівасці фізічнага выхавання і развіцця падлеткаў праз захаванне правіл бяспечных паводзін у месцах адпачынку, працы. Прадстаўлены вопыт аздараўлення выхаванцаў праз правядзенне хвілінак здароўя, інфармацыйна-асветніцкіх мерапрыемстваў, выкарыстанне інтэрактыўных, творчых, гульнявых форм работы, экскурсій на вытворчвасць пры арганізацыі лагера працы і адпачынку ў летні перыяд.

Ключавыя словы: фізічнае выхаванне, здаровы лад жыцця, умацаванне здароўя, воблака слоў, фотакалаж.

Politevich M.S.

HEALTH IMPROVEMENT AND PHYSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN THROUGH ORGANIZATION OF WORK AND REST CAMP

Abstract. This article examines ways to improve schoolchildren's health. It highlights the specifics of adolescent physical education and development through adherence to safety rules in recreational and work areas. It also presents examples of improving student health through health promotion activities, informational and educational events, interactive, creative, and playful learning experiences, and factory tours during a summer work camp.

Keywords: physical education, healthy lifestyle, health promotion, word cloud, photo collage

Лета для падлеткаў – гэта разрадка, магчымасць зняць напружанасць за год, папоўніць зрасходаваныя сілы, аднавіць здароўе, развіваць творчы патэнцыял, удасканальваць асобасныя магчымасці, час адкрыццяў і прыгод, час гульні, час спазнання новых людзей, а галоўнае – самога сябе. Відавочна, у кожнага дзіцяці свае планы на лета.

Сістэма адукацыі па-ранейшаму застаецца галоўным арганізатарам адпачынку і аздараўлення дзяцей.

Мэта даследавання: праз арганізацыю летняга школьнага лагера працы і адпачынку стварыць умовы для працоўнага і творчага развіцця, фізічнага выхавання, умацавання здароўя, папаўнення матэрыяльнага дастатку, узбагачэння духоўнага свету і інтэлекту дзіцяці.

Прэзідэнт Беларусі Аляксандр Лукашэнка 3 студзеня 2025 года падпісаў Указ нумар 1, якім 2025 год аб'яўлены Годам добраўпарадкавання. У 2025 годзе будуць прыняты маштабныя меры, у тым ліку па навядзенні парадку на зямлі, добраўпарадкаванні населеных пунктаў, вытворчых аб'ектаў, падтрыманні ў належным стане тэрыторый уздоўж аўтамабільных дарог і чыгунак. Год добраўпарадкавання закліканы аб'яднаць намаганні дзяржавы і грамадства па далейшым паляпшэнні якасці жыцця ў Рэспубліцы Беларусь.

Прэзідэнт Беларусі Аляксандр Лукашэнка 17 студзеня падпісаў Указ нумар 31, якім 2025–2029 гады аб'яўлены пяцігодкай якасці. Яна ахопіць усе сферы жыццядзейнасці дзяржавы і грамадства. Прыярытэтныя мэты пяцігодкі – далейшае павышэнне якасці жыцця людзей, канкурэнтаздольнасці беларускай эканомікі, удасканаленне грамадскіх адносін. Пяцігодка якасці прадугледжвае ўсебаковыя пераўтварэнні, накіраваныя на дасягненне высокіх стандартаў якасці жыцця, рост дабрабыту грамадства, павышэнне эфектыўнасці эканомікі і кіраўніцкай дзейнасці, аптымізацыю вытворчых працэсаў, паляпшэнне характарыстык тавараў (работ, паслуг).

Летам 2025 года на базе ДУА «Сярэдняя школа №23 імя Ф.П.Гудзея г.Гродна» сумесна з ГУРБП «Гродназелянбуд» працаваў лагер працы і адпачынку «РЫТМ». Праграма лагера працы і адпачынку «Рытм» распрацавана такім чынам, каб натхніць удзельнікаў на актыўны ўдзел у жыцці грамадства, садзейнічаць фізічнаму выхаванню выхаванцаў, развіваць у іх адказнасць, лідэрскія якасці і ўменне працаваць у камандзе, фарміраваць навыкі здаровага ладу жыцця.

Кожны дзень у лагеры ўключаў працоўную дзейнасць і мерапрыемствы, накіраваныя на развіцце канкрэтных навыкаў і паглыбленне разумення важнасці якасці ў розных сферах жыцця. Праект накіраваны на ўсебаковае развіцце ўдзельнікаў, уключаючы інтэлектуальныя і практычныя аспекты, і закліканы натхніць падлеткаў на актыўны ўдзел у добраўпарадкаванні краіны і фарміраванні культуры якасці ў грамадстве.

У перыяд функцыянавання лагера працы і адпачынку надавалася асаблівая ўвага арганізацыі працоўнай дзейнасці па добраўпарадкаванні і азеляненні гарадской тэрыторыі, а таксама рэалізацыі разнастайных інфармацыйна-асветніцкіх мерапрыемстваў. Выхаванцы лагера былі адказны за навядзенне парадку на аб'ектах Ленінскага раена г.Гродна: Каложскі парк, сквер Памяці воінаў-Аўганцаў, помнік курсантам–пагранічнікам, Савецкая плошча.

На працягу 15 дзен школьнікі працавалі на аб'ектах, тым самым стваралі прыгажосць не толькі для грамадзян горада і для сябе, але далучаліся да гісторыі нашай краіны. Работа садзейнічала выхаванню патрыятызму, адказнасці за якаснае выкананне сваіх абавязкаў на карысць краіны.

Дасугавыя мерапрыемствы ў лагеры былі напоўнены інтэрактыўнымі, творчымі і гульнявымі формамі працы. Планаванне выхаваўчых мерапрыемстваў арганізавана з улікам календара дзяржаўных свят, памятных дат і міжнародных святочных дзен, такіх як Міжнародны дзень аховы дзяцей (1 чэрвеня), Дзень аховы навакольнага асяроддзя (5 чэрвеня).

У перыяд функцыянавання лагера працы і адпачынку ў план працы актыўна ўключаны тэматычныя мерапрыемствы ў рамках Года добраўпарадкавання і пяцігодкі якасці. Арганізавана работа па знаемству падлеткаў з дасягненнямі нашай краіны ў розных сферах, арганізаваны прагляд відэафільма «Дасягненні сучаснай Беларусі».

Важны акцэнт выхаванцаў зроблены на асабістую адказнасць кожнага чалавека за дасягненне высокай якасці жыцця і працы. Фарміраванне разумення таго, што не толькі дзяржава павінна забяспечваць якасць жыцця, але і сам чалавек павінен імкнуцца да гэтага: сачыць за сваім здароўем, прытрымлівацца здаровага ладу жыцця, адмовіцца ад шкодных звычак, займацца самаадукацыяй, прапагандаваць культурны вольны час, працаваць. Усё вышэй сказанае, легла ў аснову выхаваўчай працы ў праекце лагера працы і адпачынку.

З мэтай фізічнага выхавання, умацавання здароўя падлеткаў кожную раніцу праводзіліся хвілінкі здароўя, на працягу дня гульні. якія садзейнічалі развіццю сілы, гнуткасці, цягавітасці, спрыту [1].

У рабоце лагера пільная ўвага надзялялася выкананню правіл бяспечных паводзін і забеспячэнне бяспечных умоў у месцах адпачынку, працы і аздараўлення дзяцей, фарміраванне культуры бяспечнай жыццядзейнасці выхаванцаў, навучанне правілам пажарнай бяспекі, дарожнага руху, паводзін на вуліцы, вадзе, у лесе. У працэсе арганізацыі летняга адпачынку і аздараўлення дзяцей асаблівая ўвага надавалася фарміраванню прававой культуры выхаванцаў, засваенню і набыццю навыкаў паводзін, якія адпавядаюць прававым нормам. У гэтым напрамку вялася сумесная работа педагагічнага калектыву ўстановы адукацыі і сям'і, якая арганізавана і з выкарыстаннем сучасных сродкаў камунікацыі. Наяўнасць пастаяннага кантакту з бацькамі дало магчымасць павышаць эфектыўнасць выхаваўчай работы і стварае ўмовы для забеспячэння бяспекі выхаванцаў.

Асаблівая ўвага ў лагеры надавалася лагеры надавалася экскурсіям: музей ГУРБП «Гродназелянбуд», ААТ «Гроднахлебпрам». Весела і актыўна хлопцы адпачылі ў забаўляльна-гульнявым цэнтры «Галактыка», дзе для іх быў арганізаваны боўлінг. Наведванне кіназалы Маладзежнага цэнтра «Гродна» садзейнічала выхаванню беражлівых адносін да прыроды, павагі да сваей краіны, пачуцця калектывізму, гонару за дасягненні ў розных галінах стану, пачуцця ўзаемадапамогі адзін аднаму.

Важна, каб у ходзе рэалізацыі праекта змены кожнае дзіця самастойна або з дапамогай выхавацеляў прайшло, перажыло, асэнсаваў усе этапы змены. Удзел у конкурсах, святах, спаборніцтвах, экскурсіях садзейнічае развіццю індывідуальных, працоўных і творчых здольнасцей дзяцей. Сумесная праца і вольны час, у якіх кожны падлетак прымае актыўны ўдзел, адкрываюць у ім новыя бакі характару, даюць шанец рэалізаваць свае магчымасці і імкненні і здольнасці. Праца ў лагеры накіравана на стварэнне добрага настрою і пачуцця задавальнення ў дзяцей. Для гэтага патрэбны цікавыя справы, якія садзейнічаюць раскрыццю і развіццю інтэлектуальных. працоўных, творчых і фізічных здольнасцяў кожнага дзіцяці.

Для развіцця асобы навучэнцаў у летні перыяд працы лагера выкарыстоўвалі фотакалаж – сучасную тэхналогію візуалізацыі інфармацыі [1].

Прымянялі фотакалаж для прадстаўлення вынікаў работы за кожны дзень у лагеры. Сумесная праца і адпачынак у лагеры садзейнічалі забеспячэнню гарманічнага адзінства фізічнага і духоўнага развіцця, фізічнаму самаўдасканаленню арганізма, павышэнню яго працаздольнасці і супрацьстаянню захворванням [1; 2].

Самі выхаванцы з цікавасцю ўключаліся ў працэс стварэння фотакалажэй як у парах, так і ў групе. Сумесная дзейнасць фарміравала ўменне працаваць у калектыве, развіваць крэатыўнасць, ствараць умовы для захавання здароўя школьнікаў пры арганізацыі працы і адпачынку ў лагеры.

Яшчэ адным метадам тэхналогіі візуалізацыі інфармацыі з'яўляецца воблака слоў. Воблака слоў пры арганізацыі работы і адпачынку ў лагеры дазваляе павышаць матывацыю

выхаванцаў, падводзіць вынікі сумеснай працы, рабіць вывады аб значнасці здароўя, фізічнага развіцця і адпачынку ў жыцці чалавека [2].

Прадуктам функцыянавання лагера працы і адпачынку стала стварэнне сайта лагера https://ritmgrodno.tilda.ws/. На старонках сайта адлюстраваны дэвіз лагера «Памяць і парадак – наш рытм». На галоўнай старонцы сайта кожны жадаючы можа азнаеміцца з мэтамі, задачамі, удзельнікамі, лакацыямі праета лагера працы і адпачынку «Рытм». На старонцы сайта размешчана найбольш важная і актуальная інфармацыя пра кожны аб ект г.Гродна, дзе працавалі навучэнцы. Старонка сайта «Галерэя» дазваляе азнаеміцца з этапамі добраўпарадкавання прышкольнай тэрыторыі ДУА «Сярэдняя школа № 23 імя Ф.П. Гудзея г. Гродна», а таксамі працай выхаванцаў на кожным з аб'етаў горада. Старонка сайта «Квіз» дазваляе кожнаму жадаючаму зрабіць крокі насустрач аб'ектам г.Гродна, адказаць на цікавыя пытанні, даведацца новую інфармацыю пра славутасці горада.

Такім чынам, лагер працы і адпачынку «Рытм» завяршыўся з яркімі дасягненнямі і станоўчымі вынікамі. За 15 дзен удзельнікі не толькі папрацавалі, атрымалі грашовы заробак, але адпачылі, умацавалі свае здароўе, паглыбіліся ў тэму якасці, добраўпарадкавання, прафесіяналізму і адказнасці. Асноўныя мэты праекта былі дасягнуты, дзякуючы выразнай арганізацыі працы, разнастайнай праграме і дбайнай падрыхтоўцы да кожнага мерапрыемства. Кожны дзень быў напоўнены сэнсам і карыснымі заняткамі, спрыяльнымі не толькі для развіцця ўменняў і навыкаў, але і для фарміравання навыкаў здаровага ладу жыцця, пазітыўнага стаўлення да працы. Лагер працы і адпачынку «Рытм» стаў яркім і запамінальным вопытам для падлеткаў, які натхніць удзельнікаў на новыя здзяйсненні і дапаможа ім лепш зразумець значэнне якасці і прафесіяналізму ў сучасным свеце.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Бордовская, Н. В. Современные образовательные технологии / Н. В. Бордовская, Л. А. Даринская, С. Н. Костромина. – М. : Кнорус, 2011. – 269 с.

2. Третьякова, Н. В. Здоровьесберегающая деятельность в системе профессионального образования: основные направления и проблемы / Н. В.Третьякова // Здоровьесберегающее образование. – 2013. –№ 6. – С. 85–88.

УДК 376.37

Панасик Д.В.

РАЗВИТИЕ ЧЕРЕЗ ПРИКОСНОВЕНИЕ: ШАРИКИ СУ ДЖОК В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Аннотация. В статье рассматривается применение шариков Су Джок в работе учителя-дефектолога, как эффективного средства для развития мелкой моторики, речи и когнитивных функций у детей. Описаны основные принципы метода Су Джок, а также предложены конкретные примеры упражнений и игр.

Ключевые слова: Шарики Су Джок, учитель-дефектолог, мелкая моторики., когнитивные функции, игры, упражнения.

Panasik D.V.

DEVELOPMENT THROUGH TOUCH: SU JOK BALLS IN THE CORRECTIVE WORK OF A SPECIAL EDUCATION TEACHER

Abstract. The article discusses the use of Su Jok balls in the work of a special education teacher, as an effective means for the development of fine motor skills, speech and cognitive functions in children. The basic principles of the Su Jok method are described, and specific examples of exercises and games are offered.

Keywords: Su Jok balls, a special education teacher, fine motor skills, cognitive functions, games, exercises.

Шарики Су Джок это интересный и эффективный инструмент, который может помочь в решении различных коррекционных и развивающих задач. Су Джок – это метод лечения и оздоровления, разработанный корейским профессором Пак Чжэ Ву. Он был не только врачом и исследователем, но и мыслителем, философом. Это повлияло на его холистический подход к здоровью и разработку метода Су Джок. Он написал большое количество книг и статей о методе Су Джок, его принципах и применении.

Шарики Су Джок – это небольшие массажные шарики с шипами и гранями. Они используются для стимуляции биологически активных точек на кистях и стопах, что, как считается, оказывает благотворное влияние на весь организм [1, с. 4].

Основные принципы Су Джок, разработанные Пак Чжэ Ву:

– соответствие: он установил соответствие между кистями и стопами с телом человека. По его теории, определенные зоны на кистях и стопах соответствуют определенным органам и системам тела [1, с. 5];

– точки воздействия: он определил точки на кистях и стопах, воздействие на которые может оказывать терапевтический эффект [1, с. 5];

– энергия: он вводил понятие энергии, циркулирующей в организме, и считал, что воздействие на определенные точки помогает нормализовать этот энергетический поток [2, с. 6];

– целостность: Су Джок рассматривает человека как целостную систему и стремится к восстановлению гармонии на всех уровнях [1, с. 7].

В работе учителя-дефектолога шарики Су Джок могут использоваться для решения целого ряда задач:

– стимуляция мелкой моторики и улучшения ловкости пальцев через катание, перебирание и вращение шариков между пальцами. С помощью упражнений с шариками Су Джок укрепляются мышцы рук, что позволяет подготовить руку к письму; так как шарики имеют разную текстуру, это позволяет развивать тактильную чувствительность, дифференциацию ощущений и в целом развивает тактильные ощущения;

– развитие речи: массаж кистей рук с помощью шариков Су Джок стимулирует биологически активные точки, связанные с речевыми центрами в мозге. Это может

положительно влиять на развитие речи у детей [2, с. 16]. Улучшение артикуляции, упражнения с шариками, направленные на развитие мелкой моторики, косвенно помогают улучшить артикуляцию и речевую выразительность. Снятие напряжения, массаж шариками помогает снять напряжение с мышц рук и шеи, что может благоприятно сказываться на голосообразовании;

– коррекция эмоциональных нарушений: массаж шариками Су Джок оказывает успокаивающее действие, помогает снизить уровень тревожности и напряжения у детей с эмоциональными нарушениями. Стабилизация эмоционального состояния, регулярные упражнения с шариками могут способствовать стабилизации эмоционального состояния и улучшению самоконтроля. Отвлечение внимания, шарики могут служить инструментом для отвлечения внимания ребенка от негативных мыслей или переживаний;

– развитие когнитивных функций: выполнение упражнений с шариками требует сосредоточенности внимания, что способствует развитию этих функций; упражнения, связанные с перемещением шариков в пространстве, могут развивать пространственное мышление и ориентацию; использование шариков с разной текстурой способствует стимуляции сенсорного восприятия и улучшает обработку сенсорной информации;

– релаксация: массаж шариками помогает снять мышечное напряжение и усталость, что особенно полезно после напряженных занятий.

Шарики Су Джок – это необычный инструмент, который вызывает интерес у детей. Они выглядят ярко и привлекательно, особенно шипованные шарики. Возможность манипулировать шариками, катать их в руках, массировать пальцы – это интересный и увлекательный процесс для детей. Дети могут использовать Су Джок самостоятельно для самомассажа и снятия стресса, что позволяет развивать их самостоятельность и ответственность за свое здоровье.

Для того, чтобы сделать занятия с шариками Су Джок более эффективными и интересными для детей необходимо использовать разнообразные упражнения и игры, сопровождать упражнения стихами, песенками и сказками. Можно позволить детям самостоятельно выбирать шарики и упражнения, создавать позитивную и поддерживающую атмосферу на занятиях, хвалить детей за старания и успехи, а также учитывать индивидуальные особенности и предпочтения детей.

Шарики Су Джок можно использовать на коррекционных занятиях в виде разнообразных упражнений. Например, катание шарика между ладонями. Для данного упражнения необходимо положить шарик между ладонями и предложить ребенку катать его, как будто он раскатывает тесто. Катать шарик можно медленно и быстро, так же использовать разную силу надавливания. Для развития точности движений пальцев и координации можно предложить детям положить шарик на кончик одного пальца и перекатить его на кончик другого пальца. На физкультминутке дети с большим удовольствием выполняют массаж кистей рук. С помощью шарика Су Джок ребята массируют кисти рук круговыми движениями и надавливают на активные точки. Можно предложить массировать каждую руку по очереди либо массировать каждый палец. Благодаря массажным движениям стимулируются речевые центры, а также улучшается общий тонус мышц рук. Также в процессе выполнения различных упражнений с шариками Су Джок, можно предложить ребятам проговаривать слова (автоматизировать звуки), скороговорки, отвечать на вопросы или петь песенки. Благодаря таким упражнениям мы стимулируем речь, развиваем координацию речи и движений.

Можно включать шарики в игры, чтобы сделать занятия более интересными и увлекательными. На своих занятиях я использую различные игры. Например, игра «Найди

пару» развивает тактильную чувствительность и внимание. Для данной игры необходимо положить в мешочек несколько шариков разной текстуры и предложить ребенку на ощупь найти пары одинаковых шариков. Игра вызывает большой интерес и восторг у детей. В процессе игры важно давать положительную оценку действиям ребенка. Для развития пространственного мышления и творческих способностей я использую игру «Собери узор». В данной игре предлагаю ребенку выложить простой узор на столе, используя шарики Су Джок. Иногда данная игра вызывает трудности при выполнении, а иногда проходит очень весело и увлекательно. В качестве физкультминутки можно провести игру «Попади в цель», которая развивает координацию движений и точность. Для игры понадобится коробка, в которую ребенок должен попасть шариком. Можно устроить соревнование, кто из ребят больше шариков забросит в коробку. Развить чувство ритма и координацию помогает игра «Музыкальный шарик». В данной игре ребятам под музыку предлагаем выполнить различные движения с шариком (катать, перебирать, перекладывать). Игра всегда проходит весело. Можно попросить ребят выбрать песню самостоятельно, это всегда вызывает положительные эмоции. Увлекательная и полезная игра «Массажный коврик» развивает у ребят тактильные ощущения, стимулирует нервные окончания на кистях. Для игры понадобится несколько шариков Су Джок, которые необходимо разложить на столе и предложить ребенку походить руками по шарикам. Можно разнообразить игру и в процессе хождения руками по шарикам задавать ребятам вопросы. С большим интересом и увлечением ребята играют в игру «Зоопарк». В данной игре ребенок катает шарик по ладони и одновременно рассказывает о животном, которое остальные ребята должны угадать. Игра обогащает словарный запас и умение объяснять, расширяет кругозор. Игра «Цветные ладошки» развивает мелкую моторику и цветовосприятие. Для проведения игры необходимо разложить шарики Су Джок разных цветов и предложить ребенку катать шарик определенного цвета по ладони. Так же можно разнообразить игру и предложить ребенку выбрать шарик в соответствии с настроением и эмоциями. Для активизации словарного запаса, развития фонематического слуха, автоматизации правильного произношения заданного звука, а также для развития мелкой моторики подойдет игра «Поймай звук». Главное условие при проведении игр с шариками Су Джок – создать атмосферу доверия и поддерживать позитивное отношение к каждому ребенку.

Использование шариков Су Джок можно сочетать с другими методами, например, с артикуляционной гимнастикой или пальчиковыми играми. Используя шарики, важно подбирать игры и упражнения с учетом индивидуальных особенностей и потребностей каждого ребенка. Также педагог должен убедиться, что шарики безопасны для использования детьми.

Надо отметить, что использование шариков Су Джок на коррекционных занятиях имеет ряд преимуществ: Во-первых, это простота и доступность. Во-вторых, правильное использование шариков безопасно для детей. В-третьих, использование шариков положительно воздействуют на детей, так как оказывают благоприятное влияние не только на моторику, но и на эмоциональное состояние и когнитивные функции. В-четвертых, это эффективность шариков, так как при регулярном использовании шариков Су Джок видны заметные результаты [3, с. 34].

В большинстве случаев дети проявляют положительную реакцию на работу с шариками Су Джок. Они часто воспринимают это как игру, а не как занятия, что способствует их вовлеченности и мотивации. Успешное выполнение упражнений и игр, а также положительное подкрепление со стороны учителя-дефектолога, вызывает у детей радость и удовлетворение.

Таким образом, шарики Су Джок являются эффективным и многофункциональным инструментом в работе учителя-дефектолога. Использование шариков СУ Джок – это осознанный выбор в пользу здоровьесберегающих и эффективных технологий. Регулярное применение Су Джок терапии позволяет не только улучшить отдельные навыки, но и повысить общий тонус организма, что положительно сказывается на результативности обучения и социальной адаптации детей. Они способствуют развитию мелкой моторики, речи, когнитивных функций, а также помогают в коррекции эмоционального состояния детей. Простота и доступность метода делают его ценным дополнением к коррекционным занятиям.

Список использованной литературы

1. Пак, Чжэ Ву Су Джок для всех / Чжэк Ву Пак. – М. : «Су Джок Академия», 1996. – 102 с.

2. Авсюкевич, Н. И. Су-Джок терапия при коррекции речевых нарушений у детей / Н. И. Авсюкевич, И. А. Башкатова // Образование и воспитание. – 2017. – № 5. – С. 16–18.

3. Панина, Н. А. Су–Джок терапия / Н. А. Панина. – М. : Издательство: Рипол Классик, 2013. – 256 с.

УДК 376.356

Полосьмак О.Н.

СОЗДАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ПРИ ПРОВЕДЕНИИ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ИХ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КАК СРЕДСТВА УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются эффективные подходы к созданию коммуникативного пространства для учащихся с нарушением слуха посредством реализации их творческих возможностей на уроках русского языка и литературы. Автор доказывает, что активизация творческого потенциала учащихся является ключевым механизмом не только для освоения программного материала, но и для преодоления коммуникативных барьеров, формирования уверенности в себе и успешной интеграции личности в социум. Анализируются педагогические подходы, адаптивные технологии и методики, способствующие развитию речевой и коммуникативной компетенции, а также эмоциональной культуры детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: нарушение слуха, русский язык, русская литература, творческая деятельность, коммуникативное пространство, социализация.

Polosmak O.N.

CREATING A COMMUNICATIVE SPACE FOR STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT DURING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS THROUGH THE REALIZATION OF THEIR CREATIVITY ABILITIES AS A MEANS OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL

Abstract. The article discusses effective approaches to creating a communicative space for students with hearing impairments by implementing their creative potential in Russian language and literature classes. The author argues that activating students' creative potential is a key not only for mastering the curriculum, but also for overcoming communication barriers, helps self–confidence, and successfully integrating individuals into society. The article analyzes pedagogical approaches, adaptive technologies, and methods that helps to promote speech and communication competence, as well as the emotional culture of children with hearing impairments.

Keywords: hearing impairment, Russian language, Russian literature, creative activity, communication space, socialization.

Социализация детей с нарушением слуха, включение их в полноценную жизнедеятельность и межличностное общение с окружающими является первостепенной задачей любого специального образовательного учреждения [1, с. 2]. Для детей с нарушением слуха эта задача напрямую связана с преодолением коммуникативных трудностей. Русский язык и литература как учебные дисциплины обладают уникальным потенциалом для решения этой проблемы, однако традиционные методы обучения, направленные на формальное усвоение норм и правил, часто оказываются малоэффективными. Задачей учителя русского языка и литературы в этом направлении является создание условий для развития разговорной и письменной речи учащихся с нарушением слуха в диалогической и монологической формах, а также обогащение их словарного запаса и грамматического строя речи. Курс русского языка в специальной школе, где обучаются дети с нарушением слуха, направлен прежде всего на применение полученных знаний и умений в речевой практике, так как посредством общения ребенок получает информацию об опыте, который ему необходимо усвоить и преобразовать в собственные взгляды, мысли, установки, нормы поведения и т. д. [2, с. 2].

Мы знаем, что обучение детей с нарушением слуха сопряжено с рядом специфических трудностей, среди которых основными являются ограниченные возможности восприятия устной речи из-за особенностей общего и речевого развития учащихся:

– осознание явлений эмоциональной сферы (ребенок испытывает разные эмоции, но передать свои чувства словами он не может);

– установление связи между словом и образом;

– подбор слов при вступлении в диалог, т.к. у детей с нарушением слуха бедный словарный запас;

– творческое самовыражение (дети испытывают стеснение, потому что понимают свою особенность; задача педагога преодолеть барьер в самовыражении через творчество).

В условиях инклюзивного образования необходима организация коммуникативного пространства, которое способствует максимально эффективному усвоению учебного материала и развитию личности ребенка. Русский язык и литература играют важную роль не только в формировании языковых навыков, но и в воспитании эмоциональной и ценностной сферы, что особенно актуально для детей с нарушением слуха. В своей работе учитель должен опираться на ресурсы и помнить, что учащиеся с нарушением слуха способны очень тонко чувствовать окружающий мир, испытывать яркие сильные эмоции и передавать свои ощущения людям.

Одной из проблем является тот факт, что не всегда учащиеся с нарушением слуха могут свои чувства выразить словами. Задача учителя русского языка – сформировать у учащихся с нарушением слуха умения свободно вступать в диалог, отстаивать свою точку зрения, легко оперировать понятиями, проявляя при этом свои эмоции.

Используя на уроках русского языка и литературы различные методы, способы, приемы в работе: адаптация учебного материала и методов преподавания, применение визуальных и тактильных средств для поддержки восприятия информации (жестовый язык, субтитры, схемы), применение мультимедийных ресурсов и интерактивных технологий, – пришла к выводу, что для решения поставленной задачи эффективным является системное применение творческих заданий для учащихся с нарушением слуха. Результат такого применения очевиден: развитая устная и письменная речь, раскрытие творческих способностей, развитие эмоционально-волевой сферы, что позволит детям с нарушением слуха правильно и естественно общаться с нормотипичными собеседниками, формирование метапредметных компетенций с целью применения полученных знаний, умений и навыков не только на уроках, но и в реальных жизненных ситуациях.

Любые виды деятельности ребенка, осуществляемые в специальной школе, должны быть направлены на формирование и развитие разнообразного жизненного опыта, и только в этом случае социализация учащихся будет проходить достаточно эффективно [3, с. 964].

Рассмотрим основные и эффективные приемы, которые я использую на уроках русского языка и литературы, для развития речи у учащихся с нарушением слуха посредством реализации их творческих возможностей как средство успешной социализации личности.

Прием первый связан с использованием элементов театрализации. Театрализованная деятельность является источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий у ребенка. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется эмоциональный словарь ребенка с нарушением слуха. Даже маленькая исполняемая роль, произносимые реплики ставят ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться, что необходимо им будет в социуме среди слышащих людей.

Прием второй – иллюстрирование литературных произведений. Через иллюстрацию они передают информацию, которую пока не могут выразить словами. Изобразительная деятельность дает возможность учителю контролировать понимание отдельных слов и

словосочетаний, помогать детям оформить свои чувства словами. Дети с нарушением слуха имеют ограниченный запас слов, поэтому через творчество они могут передать свое понимание о прочитанном произведении. Основная задача – с помощью творческой деятельности учить детей излагать свои мысли, чувства, переживания.

Прием третий основан на использовании словотворчества. Являясь носителем жестового языка, вижу часто на уроках несоответствие между жестовой речью учащихся и значением слова. Особенно, когда речь идет о словах, схожих в написании, но имеющих разное лексическое значение. Например: лексическое значение слов строить (создавать) и настроение (эмоциональный процесс) разное, однако жест дети показывают один, так как слова созвучны между собой. Я передаю им все нюансы различий между этими словами. Мне хочется, чтобы эти знания они использовали не только на уроках русского языка и литературы, но и в социуме среди людей слышащих. На каждом уроке провожу большую работу со словом. Уточняем лексическое значение, подбираем синонимы к слову, сравниваем жестовые и словесные конструкции, используя мнемонические приемы, которые облегчают запоминание нужной информации путем образования ассоциаций: удовлетворение – довольство – доволен; успех – спешить; удача – уда – удочка – поймать удачу за хвост.

Прием четвертый основан на использование музыки и танцевальных элементов на уроке. Программа коррекционных занятий «Ритмика и танец» рассчитана только на начальную школу. До сих пор никем не доказан вред от использования музыки и танцевальных элементов на уроках, поэтому мы с огромным удовольствием используем эти элементы на уроках литературы в старших классах. Учащиеся воспринимают музыку с помощью индивидуальных слуховых аппаратов и кохлеарных имплантов. Так как минусов нет, перечислю плюсы: развитие слухового восприятия, что очень важно для учащихся с нарушением слуха; способности к самостоятельному творческому самовыражению; воспитание положительных качеств личности: дружелюбие, коллективизм; формирование коммуникативных способностей сотрудничества: умение работать в паре, учиться слушать товарища и высказывать свое мнение.

Прием пятый предполагает использование заданий мыслетворческого характера. Использование заданий творческого характера активно стимулирует речевую деятельность. Их цель – вызвать у учащихся с нарушением слуха эмоциональный отклик, побуждающий их ясно и грамотно излагать собственные мысли в устной и письменной форме, развивать умение общаться в социуме.

Главная задача учителя – правильно подобрать учащимся вопросы оценочного характера, вызывающие у них эмоции и, как следствие, желание принять участие в обсуждении темы. При использовании заданий творческого характера речевой деятельности на уроках русского языка и литературы успешно применяю следующие вопросы и задания: «Какие ассоциации у вас вызывает…?», «Объясните, почему…?», «Почему вы думаете, что…?», «Предположите, что будет если…?», «В чем, на ваш взгляд, различие…?», «Почему вы считаете, что…?», «Согласны ли вы…?», «Приведите обоснованный ответ на вопрос, заданный автором...», «Объясните, как вы понимаете утверждение о том, что…», «Как вы относитесь к мысли автора о том, что…», «Выскажите свое мнение в связи с прочитанным (напишите о своем понимании события)» и т.п. В течение урока учащиеся должны придумать и высказать вслух как можно больше идей и предложений, в том числе самых фантастичных и нереальных.

По теме урока «Творчество А.С. Пушкина» можно предложить детям ответить на вопрос: «Проанализируйте, какую роль в жизни А.С. Пушкина сыграла Арина Родионовна?»

По теме урока «Царевна-лягушка» можно спросить: «Как вы думаете, почему царь выбрал такого рода задания для своих невесток?»

При изучении романа А.С. Пушкина «Дубровский» можно дать детям задание: «Проанализируйте сцену, которая послужила причиной ссоры между Троекуровым и Дубровским. Как вы думаете, как характеризует Дубровского случай на псарне? Мог ли Троекуров попытаться сгладить конфликт? Как для этого ему следовало поступить?»

По теме урока «Собирательные числительные» можно задать вопрос: «Репортаж о спортивном соревновании заканчивается так. Особенно удачно выступили Гаас, Жук и Ким. Все трое включены в состав сборной республики. Подумайте, кто эти спортсмены – мужчины или женщины?»

Использование заданий творческого характера речевой деятельности формирует самое главное: потребность в сопереживании, в самовыражении, размышлять над разными фактами и явлениями, чувство слова. Тем самым создаются условия для развития творческого воображения и развитие речи учащихся с нарушением слуха.

Все задания творческого характера пополняют и обогащают словарный запас учащихся с нарушением слуха. Также использование таких заданий дает возможность выучить на жестовом языке большее количество слов и понятий.

Каждый из нас по-своему талантлив, но в зависимости от склонностей проявляет себя в творчестве по-разному: в качестве художника-иллюстратора, чтеца, актера. Моя задача как педагога найти лучшие методы, способы, приемы включения каждого ребенка в различные виды деятельности и создать оптимальные условия для максимального раскрытия творческого потенциала каждого ученика. Я полностью согласна с В.А. Сухомлинским, который говорил, что «дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества» [4, с. 27]. Поэтому я свою деятельность на учебных занятиях моделирую таким образом, чтобы максимально реализовать творческие возможности учащихся с нарушением слуха. Как показывает опыт, это способствует воспитанию их эмоциональной культуры, побуждает выражать свои мысли, способствует развитию речи детей. Конечно же, эти способы работы можно использовать не только на уроках русского языка, но и на уроках жестового языка, на внеклассных мероприятиях и т.п. Несмотря на потерю слуха, учащиеся тонко видят красоту окружающего мира и имеют потребность поделиться своими эмоциями с помощью слова, построить с этими словами предложения, а затем текст.

Данные приемы могут быть использованы не только учителями, работающими в специальной школе, но и учителями, которые работают в классах интегрированного обучения и воспитания с различными категориями детей с особенностями психофизического развития.

Создание коммуникативного пространства в школе через методы развития творческих возможностей учащихся с нарушением слуха способствует не только повышению уровня знаний по русскому языку и литературе, но и успешной социализации детей. Такой подход обеспечивает формирование устойчивой личности, готовой к активной коммуникации и адаптации в обществе.

Творчество дает ребенку язык, на котором он может говорить с миром, когда слов недостаточно. Ведь творчество становится тем мостом, который соединяет внутренний мир ребенка с внешним, позволяя преодолеть коммуникативные барьеры. Творчество создает ситуацию успеха, повышает самооценку и доказывает, что каждый ответ – уникален и ценен. А именно чувство собственной значимости и уверенность в возможности быть услышанным являются краеугольным камнем успешной социализации любой личности.

Таким образом, уроки русского языка и литературы, построенные на реализации творческого потенциала, превращаются из рутинных занятий в мощную лабораторию по социализации, где каждый ребенок, независимо от особенностей слуха, может найти свой голос и быть услышанным.

Список использованной литературы

1. Концепция совершенствования подготовки лиц с особенностями психофизического развития к трудовой деятельности, семейной жизни, их социализации и интеграции в общество на 2025–2027 годы : Постановление коллегии Министерства образования Республики Беларусь от 12.12.2024 №19.1, Министерства здравоохранения Республики Беларусь и Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 12.12.2024 №12–1, постановление коллегии Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 26.12.2024 №59.5. – URL: https://ripo.by/assets/ripo_new/files_2025/3/Концепция%20с%20мероприятиями%20Дорожной%20карты.pdf (дата обращения: 11.09.2025).

2. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для V–IX классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, с белорусским и русским языками обучения и воспитания : Постановление Министерства образования Республики Беларусь 29.07.2025 № 134. – URL: https://adu.by/images/2025/08/Uchebnye_programmy/Uch–pr–Rus–yaz–5–9–2025.pdf (дата обращения: 11.09.2025).

3. Елисеева, Ю. Н. Особенности социализации детей школьного возраста с ОВЗ / Ю. Н. Елиссева // Молодой ученый. – 2016. – № 3. – С. 959–964.

4. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1980. – 272 с.

УДК 37.013.2

Потапчук Н.М.

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ КАК ПОЛИСУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье рассматривается роль семьи в воспитании и развитии детей с интеллектуальной недостаточностью, а также значимость сотрудничества семьи и образовательных учреждений, направленных на формирование адекватной родительской позиции, создание единого коррекционно-развивающего пространства для эффективной поддержки ребенка.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, семья, воспитание, психолого-педагогическая поддержка, взаимодействие.

Potapchuk N.M.

PROBLEMS OF INTERACTION BETWEEN THE FAMILY AND A CHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AS A POLYSUBJECT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article examines the role of the family in the upbringing and development of children with intellectual disabilities, emphasizing the specific challenges faced by parents raising such children. It highlights the importance of cooperation between families and educational institutions aimed at forming an adequate parental position and creating a unified corrective and developmental environment. This collaboration is considered essential for the effective rehabilitation, education, and social adaptation of children with intellectual disabilities.

Keywords: intellectual disabilities, family, upbringing, psychological and pedagogical support, cooperation.

Интеллектуальная недостаточность представляет собой устойчивое нарушение процессов познания, возникающее вследствие органических повреждений головного мозга. Ребенка с подобным нарушением характеризует стойкое снижение познавательной активности и трудности в усвоении знаний. В Республике Беларусь действуют нормативные документы, закрепляющие современную и корректную терминологию, используемую в отношении детей с особыми образовательными потребностями: понятие «умственная отсталость» официально заменено термином «интеллектуальная недостаточность», а выражение «задержка психического развития» – «трудности в обучении» [1].

Следует подчеркнуть, что дети с интеллектуальной недостаточностью все чаще встречаются в усложненных формах. Значительно увеличилось количество детей с интеллектуальной недостаточностью с различными дополнительными отклонениями – со снижение слуха, зрения, с центральным детским параличом, с недоразвитием речи, с наличием психических заболеванием и т.п.

Семья считается важным институтом социализации человека. Именно здесь ребенок приобретает предварительные знания, умения и навыки, учится различать хорошее и плохое, формирует систему ценностей. В ней закладываются основы воспитания, которые являются базой для развития дальнейшей эффективной деятельности ребенка. Семья выступает важнейшей средой формирования личности ребенка, в том числе и того, кто имеет интеллектуальные трудности. Уже с первых дней жизни развитие ребенка с подобным диагнозом имеет свои отличительные черты и не совпадает с типичными возрастными нормами [2, с. 280]. Трудности, с которыми сталкиваются родители ребенка с ограниченными возможностями развития, значительно глубже и разнообразнее по сравнению с проблемами, возникающими в семьях, где растут здоровые дети.

Очевидно, что семья ребенка с интеллектуальной недостаточностью должна сознательно участвовать в его воспитании. Невозможно достигнуть значительного успеха в коррекционном

педагогическом процессе, помочь ребенку реализовать потенциальные возможности и достичь максимума возможного развития без правильного и понимающего отношения к нему семьи [3]. Семья обладает значительным реабилитационным потенциалом, который может быть направлен в помощь ребенку с проблемами в развитии. Однако его использование возможно лишь при адекватном восприятии проблем ребенка его родителями и сформированностью в создании понимания их роли в развитии ребенка. Воспитание ребенка с особенностями в развитии – нелегкая задача. Очень важно, чтобы родители и окружающие относились к нему естественно, каково бы ни было тяжелым отклонением в развитии у ребенка. Семья должна занять активную социальную позицию относительно своего ребенка.

Осознание характера интеллектуального нарушения происходит у родителей не сразу – этот процесс часто растягивается на годы, а порой и вовсе не завершается. Такое непонимание причин и особенностей состояния ребенка приводит к трудностям при выборе адекватных воспитательных методов и педагогических приемов, а также вызывает внутренние психологические переживания и неуверенность [4]. Пока родители приходят к принятию особенностей своего ребенка, теряется драгоценное время, что замедляет его развитие. Однако раннее вмешательство и своевременно организованная коррекционно–развивающая помощь способны значительно улучшить ситуацию и привести к положительным результатам.

Исследователи О.Г. Приходько и О.В. Югова выделяют две модели понимания семьи ребенка с ограниченными возможностями: первая рассматривает семью как участника реабилитационного процесса, где основной акцент делается на ребенке, а вторая – как особую социальную единицу, нуждающуюся в поддержке, где внимание уделяется самой семье [5]. В условиях современного образования, ориентированного на компетентностный подход, особую актуальность приобретает вопрос родительской компетентности. И.А. Зимняя определяет компетенцию как «интеллектуально и личностно обусловленный опыт, основанный на знаниях и проявляющийся в различных сферах социально-профессиональной деятельности» [6]. Она выделяет три ключевые группы компетенций: личностные, межличностные и деятельностные [6].

Наряду с понятием «компетентность» в научной литературе широко используется термин «родительская позиция». Под ним понимается система эмоциональных отношений, восприятия ребенка и способов взаимодействия с ним, а также направленность воспитательных действий, основанная на оценке личности ребенка и способах общения с ним [7].

Семьи, воспитывающие детей с интеллектуальной недостаточностью, нередко демонстрируют нестабильность воспитательной линии и различие подходов между матерью и отцом. Воспитание таких детей требует коррекционной направленности, поэтому родителям необходимо постоянно повышать уровень собственной педагогической грамотности. Только обладая знаниями о структуре нарушения и его проявлениях, взрослые могут эффективно помогать ребенку. В этом процессе важнейшую роль играет адекватная родительская позиция – она должна быть максимально объективной и учитывать психические, возрастные и поведенческие особенности ребенка, что особенно важно при оказании психолого-педагогической помощи.

В последние годы можно отметить положительную тенденцию изменения общественного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям. Современная система образования предоставляет детям с особыми потребностями возможности для раннего выявления нарушений, получения специализированной поддержки и сопровождения. Педагоги и специалисты в области специального образования проявляют все больший интерес к вопросу формирования у родителей осознанного, позитивного отношения к

ребенку с особыми потребностями. Эффективная работа с такими семьями возможна при наличии ряда условий: готовности родителей к сотрудничеству с педагогами, стремления расширить собственные знания, а также желания выстраивать доверительные отношения с ребенком.

Организация воспитательно-образовательного процесса для ребенка с интеллектуальной недостаточностью требует комплексной помощи семье со стороны педагогов и психологов. Необходима система взаимодействия между образовательными учреждениями и родителями, направленная на согласование воспитательных требований и методов. Это содействует формированию устойчивых навыков поведения, облегчает усвоение норм морали и правил общения, а также способствует успешному освоению учебной и трудовой деятельности [2].

Взаимодействие педагога с родителями детей, имеющих интеллектуальные нарушения, представляет собой сложную, но чрезвычайно важную задачу. Результативность сотрудничества во многом зависит от взаимного доверия и понимания необходимости совместной работы. Родители должны ощущать доброжелательное отношение педагога, его профессионализм и заинтересованность в судьбе ребенка. Педагогу, в свою очередь, важно осознавать свою роль посредника между образовательной средой и семьей. Главная цель такого взаимодействия –создание единого воспитательно-образовательного пространства «семья – учреждение образования», где всем участникам – детям, родителям и педагогам – будет комфортно и безопасно.

Совместная работа педагога и родителей способствует не только развитию ребенка, но и личностному росту самих взрослых, которые становятся активными участниками образовательного процесса и партнерами специалиста [8]. В целом семья, воспитывающая ребенка с интеллектуальной недостаточностью, представляет собой особую реабилитационную систему, создающую максимально благоприятные условия для его гармоничного развития, обучения и социализации.

Список использованной литературы

1. Психологическое изучение детей с особенностями психофизического развития: интеллектуальные нарушения : метод. реком. / сост. : Н. В. Кухтова, Е. В. Новосельцева. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – 40 с.

2. Хитрюк, В. В. Основы дефектологии / В. В. Хитрюк. – М. : Издательство Гревцова, 2009. – 280 с.

3. Клинкова, О. Роль семьи в воспитании умственно отсталого ребенка / О. Клинкова. – URL: https://www.maam.ru/detskijsad/rol–semi–v–vospitani–umstveno–otstalogo–rebyonka.html. (дата обращения: 25.12.2023).

4. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития; под ред. Е. А. Савиной. – М. : Владос, 2008. – С. 17–31.

5. Современные подходы к психолого–педагогической помощи семье ребенка с отклонениями в развитии / О. Г. Приходько, О. В. Югова // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 3 (25). – С. 107–119.

6. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет–журнал «Эйдос». Рубрика «Модернизация образования», 2006. – URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm (дата обращения: 10.11.2024).

7. Спиваковская, А. С. Как трудно быть родителями. / А. С. Спиваковская. – М. : Педагогика, 1986. – 160 с.

8. Морозова, Я. И. Особенности детско–родительских отношений в семьях, имеющих детей с интеллектуальной недостаточностью / Я. И. Морозова. – URL: https://rep.vsu.by/bitstream/123456789/23352/1/256–258.pdf (дата обращения: 10.11.2024).

УДК 376.33

Примачек И.И.

ЭФФЕКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ С УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В РАМКАХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлен опыт работы по реализации инновационного проекта по адаптации и интеграции в общество детей с особенностями психофизического развития (с нарушением слуха). Рассматривается модель партнерского взаимодействия на базе интегративного театра, где студенты-волонтеры выступают не только как тьюторы и наставники, но и как равноправные творческие партнеры. Раскрываются принципы, методы и этапы организации совместной деятельности, направленной на преодоление социальной изоляции, раскрытие творческого потенциала детей с нарушением слуха и формирование инклюзивной компетентности у будущих специалистов. Приводятся данные о позитивной динамике в развитии коммуникативных навыков и социальной активности учащихся, а также о личностном и профессиональном росте студентов-волонтеров.

Ключевые слова: учащиеся с нарушением слуха, инновационный проект, психологический интегративный театр, студенты-волонтеры.

Primachek I.I.

EFFECTIVE INTERACTION OF STUDENT VOLUNTEERS WITH STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN INNOVATIVE ACTIVITIES

Abstract. This article presents the experience of implementing an innovative project to adapt and integrate children with special needs (hearing impairments) into society. It examines a model of partnership based on an integrative theater, where student volunteers act not only as tutors and mentors but also as equal creative partners. The article explores the principles, methods, and stages of organizing collaborative activities aimed at overcoming social isolation, unlocking the creative potential of children with hearing impairments, and developing inclusive competence in future professionals. Data is provided on the positive dynamics in the development of students' communication skills and social engagement, as well as the personal and professional growth of student volunteers.

Keywords: students with hearing impairment, innovative project, psychological integrative theatre, student volunteers.

Одним из путей повышения качества образования и обновления содержания образовательных программ является инновационная деятельность. Выступая в роли посредника между наукой и практикой, она позволяет находить эффективные пути обогащения образовательной практики за счет достижений современной педагогики [1, с. 28].

В августе 2022 года в государственном учреждении образования «Гродненская специальная школа-интернат № 2» стартовал инновационный проект «Внедрение модели социализации и реабилитации обучающихся с нарушением слуха средствами психологического интегративного театра».

По отношению к детям с нарушением слуха эта тема особенно актуальна, поскольку отсутствие и/или существенное ослабление слухового восприятия напрямую ведет к другим нарушениям: речевым, коммуникативным, информационно-культурным, эмоциональным и социальным. Неслышащий ребенок выпадает из культуры общества. Вернуть детей с нарушением слуха в общую культуру – одна из важнейших задач педагогического коллектива школы-интерната [2, с. 5]. Предполагаем, что психологический интегративный театр станет одним из эффективных способов социальной адаптации обучающихся с нарушением слуха.

Особое значение проблема социализации приобретает для детей с нарушением слуха, обучающихся в учреждениях специального образования, в силу ограниченности социальных контактов обучающихся. С целью их эффективного включения в социум необходимо создавать специальные условия для постепенного овладения общественно значимым опытом поведения, нормами культуры, общения с окружающими людьми, формирования коммуникативных

навыков. Для развития обучающихся как полноценных личностей необходим процесс гуманизации среды, предусматривающий как распространение знаний, так и повышение общей культуры всех членов общества, создание социальных отношений.

В решении проблемы повышения эффективности социализации и реабилитации обучающихся с нарушением слуха существенную роль может сыграть такая форма работы с ними, как психологический интегративный театр, который выступает в качестве средства коррекции социального и эмоционального интеллекта и особенностей развития личности, препятствующих успешному включению в социум.

Ассистивная технология сопровождения детей с нарушением слуха «Психологический театр» была разработана О.Ю. Пискун [3]. Именно психологический театр, считает автор технологии, может помочь детям с нарушением слуха научиться общаться, снять эмоциональное напряжение, страхи. Психологический театр предполагает организацию «атмосферы успеха» для каждого ребенка, как на репетициях, так и на спектаклях, веры в его положительный результат, утверждение этого чувства в ребенке, поощрение его малейших достижений, поэтому относится к сурдопсихологическим поддерживающим практикам.

Сурдопсихологические поддерживающие практики – технологии реализации компетентностного образования в школе-интернате, предполагающие активизацию творчески активных действий детей с нарушением слуха в процессе общения друг с другом и с сопровождающими взрослыми во время подготовки и реализации технологии [4]. Во время работы над спектаклем, в котором заняты и дети, и взрослые (педагоги, студенты-волонтеры), дети приобретают позитивный опыт социального взаимодействия, что, в дальнейшем, может их привести к созданию и реализации творческих, социально значимых в условиях школы-интерната проектов.

В ходе реализации проекта прогнозируется коррекция социального и эмоционального интеллекта, сформированности коммуникативных компетенций и способов продуктивного взаимодействия, умений осуществлять различные типы деятельности на основе партнерства и сотрудничества, коррекции самооценки, образа «Я», формировании навыков понимания и выражения эмоций, повышении эффективности взаимодействия с нормотипичными сверстниками, студентами-волонтерами и взрослыми.

С этой целью в нашем учреждении организованы совместные мероприятия и встречи студентов-волонтеров УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» с учащимися школы-интерната.

Главная задача этих мероприятий заключается в передаче социального опыта, формировании коммуникативной культуры, через взаимодействие согласно принципу «равный обучает равного». Студенты-волонтеры помогают в организации различных мероприятий, занятий, где создают дружественную и радушную обстановку для всех участников, а также содействуют развитию и реализации индивидуальных потенциалов каждого ребенка. Взаимодействие студентов и детей с нарушением слуха в рамках психологического интегративного театра – это двусторонний процесс обогащения, который выходит далеко за рамки собственно театральной постановки.

Для ребенка с нарушением слуха психологический интегративный театр — это не кружок по интересам, а уникальная реабилитационная и образовательная среда. Она позволяет преодолеть ограничения, накладываемые нарушением слуха, через творчество, игру и живое человеческое общение, обеспечивая тем самым не просто развитие отдельных навыков, а

целостное становление личности. В совместной деятельности дети с нарушением слуха получают:

– повышение уровня социализации и интеграции, через преодоление изоляции, выхода за пределы привычной среды (школы-интерната), общение с новыми людьми;

– развитие коммуникации, через практику речевого общения (если ребенок говорит), чтения по губам, использования жестов в новом, творческом контексте. Театр мотивирует к общению;

– раскрытие творческого потенциала – это возможность выразить себя через движение, пластику, жест, мимику, минуя барьеры слуха;

– повышение самооценки, через успех на сцене (аплодисменты зрителей дают мощный позитивный опыт, уверенность в своих силах);

– развитие эмоционального интеллекта (работа с образами, сценариями помогает лучше понимать и выражать собственные эмоции и эмоции других людей).

Для студентов-волонтеров эта деятельность является уникальной формой педагогической и социальной практики. Она превращает теоретические знания из курсов коррекционной педагогики, психологии и дефектологии в живой, осмысленный опыт, формируя не просто специалиста, а чуткого и компетентного профессионала. В совместной деятельности студенты–волонтеры приобретают: развитие эмпатии и толерантности, через погружение в мир людей с иными особенностями восприятия, разрушение стереотипов; уникальные навыки, через изучение основ жестового языка, понимание принципов инклюзии, невербальной коммуникации, режиссуры «особого» театра; личностный рост, через ответственность за другого человека, развитие педагогических, организаторских и менеджерских способностей; новый взгляд на театр, через понимание того, что театр – это не только слово, но и жест, движение, вибрация, визуальный образ.

Процесс взаимодействия между учащимися и студентами-волонтерами выстраивается через разные формы и модели:

– модель «Наставничества» (студенты выступают как ведущие, педагоги-организаторы, режиссеры. Они придумывают концепцию, адаптируют материал и руководят процессом);

– модель «Партнерства» (студенты и дети – равноправные участники труппы. Все вместе они придумывают сценарий, этюды, участвуют в постановке наравне. Эта модель наиболее полно соответствует духу интеграции);

– модель «Волонтерства» (студенты-волонтеры помогают в организации: сопровождают детей, помогают с костюмами и декорациями, обеспечивают сурдоперевод на мероприятиях).

Совместная работа студентов и учащихся начинается со знакомства и командообразования. Первые встречи – это игры на доверие, невербальное общение, попытки понять друг друга без слов. Студенты начинают учить азы жестового языка.

Далее организовывается выбор и адаптация материала. Пьеса или сценарий часто создаются коллективно, «изнутри», на основе импровизаций. Текст адаптируется: упрощается, визуализируется, ключевые моменты дублируются жестом.

Когда начинается репетиционный процесс, язык жеста становится не барьером, а новым выразительным средством. Жест может быть дословным переводом, а может быть метафорой, пластическим образом. Организовывается работа с ритмом и вибрацией, используются барабаны и др. музыкальные инструменты, тактильные ощущения (дети могут чувствовать музыку через пол, прикасаясь к колонкам).

Для того, чтобы создать визуальные образы, создаются костюмы, декорации, устанавливается свет. Использование световых эффектов разного цвета помогает детям понимать смену настроения в спектакле, а тактильно разнообразные костюмы способствуют сенсорному развитию. Создание продуманной визуальной среды делает театральную деятельность по-настоящему доступной и развивающей для детей с нарушением слуха, превращая спектакль в многогранный коррекционно–развивающий процесс.

В процессе работы над спектаклем, этюдом развитие пластичности в инсценировании выходит за рамки сценического мастерства. Оно является катализатором для формирования коммуникативной компетенции, эмоциональной зрелости и успешной социальной адаптации, что делает его незаменимым элементом в коррекционно-развивающей работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Премьера спектакля или показ этюда – это финальный результат совместной творческой работы актеров (учащихся и студентов-волонтеров) и других участников, который воплощается в жизнь для зрительской аудитории. Этот результат является кульминацией длительного процесса репетиций. Важно, чтобы зрительный зал тоже был подготовлен (например, наличие сурдопереводчика для общих слов).

В процессе совместной деятельности студентов-волонтеров и учащихся с нарушением слуха возникают трудности, которые не остаются нерешенными. Так, например:

– коммуникационный барьер: решается через терпение, юмор, использование визуальных пособий, рисунков, письма и, конечно, постепенное изучение жестового языка обеими сторонами;

– разный уровень подготовки и понимания задач: студенты-волонтеры могут быть слишком академичны, дети – неусидчивы. Важен гибкий, игровой подход;

– эмоциональная нагрузка: студентам-волонтерам нужно быть готовыми к возможным вспышкам разочарования у детей из–за непонимания. Важна поддержка куратора (педагога, педагога–психолога);

– организационные моменты: логистика, расписание, согласие родителей.

Возникающие трудности не являются непреодолимым барьером. Они становятся точками роста для всех участников процесса. Для детей – это развитие гибкости, толерантности и навыков решения проблем. Для педагогов и студентов-волонтеров – это бесценный опыт создания по-настоящему инклюзивной среды, где каждый находит свой способ быть услышанным и понятым.

Хочется отметить, что проект создает ситуацию взаимообогащающего обучения: пока педагоги и студенты-волонтеры помогают детям развивать коммуникативные навыки, дети, в свою очередь, предоставляют будущим специалистам бесценный практический опыт для профессионального и личностного становления.

Общение студентов-волонтеров с обучающимися с нарушением слуха является важным и бесценным опытом, который не только помогает детям, но и приносит радость и удовлетворение бедующим педагогам. Важно помнить, что каждый момент взаимосвязи с детьми – это возможность сделать их жизнь лучше, наполнить ее радостью и поддержкой. Встречи с детьми с нарушением слуха играют важную роль в их развитии и самопознании, дают возможность учиться, расти и развиваться в гармонии с собой и окружающим миром, а также получать необходимую помощь и поддержку в трудные моменты. Студенты-волонтеры становятся амбассадорами инклюзии в обществе, а дети с нарушением слуха видят больше возможностей для своей реализации. Для студентов данный опыт может стать началом карьеры в инклюзивном театре, педагогике или социальной работе.

Психологический интегративный театр, где встречаются студенты и дети с нарушением слуха, – это не просто кружок по интересам, а социальный и художественный эксперимент, лаборатория по созданию нового языка общения. Это пространство, где «ограничения» превращаются в новые выразительные возможности, а участники с обеих сторон получают бесценный опыт человеческой близости и взаимного обогащения, который останется с ними на всю жизнь.

Проект действительно может стать эффективной средой для социальной адаптации учащихся с нарушением слуха, так как обеспечивает комплексное воздействие на ключевые составляющие успешной интеграции в общество. Психологический интегративный театр стал не просто формой художественной деятельности, а уникальной социально-педагогической технологией, позволяющей через проживание ролей и сценических ситуаций сформировать устойчивые навыки реальной социальной жизни. Данная модель демонстрирует высокую релевантность и может быть рекомендована к внедрению в практику учреждений образования как эффективное средство социальной интеграции.

Список использованной литературы

1. Сурикова, О. В. Инновационный процесс в учреждениях образования : учебно-метод. пособие / О. В. Сурикова, Т. Ф. Пашкович. – Минск : СэрВит, 2018. – 256 с.

2. Рахманова, Е. В. Обучение и воспитание учащихся с нарушением слуха в учреждениях общего среднего образования : пособие для педагогических работников учреждений общего среднего и специального образования / Е. В. Рахманова. – Минск : Национальный институт образования, 2021. – 200 с.

3. Пискун, О. Ю. Эффективная практика духовно–нравственного развития – ассистивная технология сопровождения детей с нарушением слуха «Психологический театр» / О. Ю. Пискун, Л. П. Евсеенко, Т. В. Буркова // Наука и социум : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар.участием / Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы; редколлегия : Е. Л. Сорокина (отв. ред.) [и др.]. – Новосибирск : Изд-во ЧУДПО, 2017. – С. 95–104.

4. Пискун, О. Ю. Психолого–педагогическая коррекция эмоционально–волевого развития глухих школьников / О. Ю. Пискун // Сибирский педагогический журнал, 2007. – № 15. – С. 188–200.

УДК 376.3

Резанова Е.Ю., Пономарева М.А.

НАРУШЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме нарушения слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлена программа диагностического обследования, включающая в себя пять блоков диагностических заданий. В статье описаны результаты обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи, охарактеризованы трудности, возникавшие у детей при выполнении диагностических заданий.

Ключевые слова: слоговая структура слова, нарушение слоговой структуры слова, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

Rezanova.E.Y., Ponomareva M.A.

FEATURES OF THE SYLLABIC STRUCTURE OF WORDS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract. The article is devoted to the problem of violation of the syllabic structure of a word in preschoolers with general speech underdevelopment. A diagnostic examination program is presented, which includes five blocks of diagnostic tasks. The article describes the results of the examination of senior preschoolers with general speech underdevelopment, and characterizes the difficulties that children faced when performing the diagnostic tasks.

Keywords: syllable structure of a word, violation of the syllable structure of a word, general underdevelopment of speech, senior preschool age.

Дошкольный возраст важен для усвоения слоговой структуры слова, потому что в этом возрасте активно развивается фонематическое восприятие, и ребенок начинает интуитивно ощущать, чувствовать ритм слов. В этот период закладывается основа для дальнейшего успешного овладения речью и письмом. В работах Т.А. Ткаченко [1] отмечается особое место слоговой структуры в системе языка, а также ее прямая связь с фонетикой, грамматическим строем и семантической недостаточностью речи. Процесс освоения слоговой структуры слова сложен даже для детей с нормальным развитием речевых функций, а тем более он труден для детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР).

В последние годы наблюдается положительная тенденция в сфере общего недоразвития речи. Она прослеживается в нарушениях как лексической, так и слоговой структуры речи, а также характеризуется множественностью дефектов. Для дошкольников с общим недоразвитием речи характерна несформированность всех процессов связной речи, осложненный анамнез, позднее начало речи, малопонятность речи, нарушение грамматики, бедность словарного запаса, слабое развитие памяти и познавательной деятельности, а также недостатки крупной и мелкой моторики [2; 3]. Речь их может быть непонятной для окружающих из-за искаженного произношения звуков и нарушений слоговой структуры.

Нарушения и искажения слоговой структуры слова – это проявление речевой аномалии. Как отмечают исследователи [4; 5; 6], оно часто обнаруживается у детей с общим недоразвитием речи и выражается в различных речевых дефектах, влияющих на усвоение ребенком грамматической и фонетико-фонематической стороны речи, искажениями лексического и грамматического строя речи. Имеющиеся патологии речи проявляются в некорректном произношении слогов. Данное отклонение может проявляться в разных формах, а именно: в неполноценном проговаривании слога посредством пропуска, или напротив, добавления лишнего слога или звука в слоге. При таком искажении речевых компонентов, речь становится неясной, а слово теряет смысл. При этом нарушения слоговой структуры различны

по своим проявлениям, очень стойки и могут сохраняться довольно долго. Практические исследования становления слоговой структуры у детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития проводились такими исследователями, как З.Е. Агранович [7], Г.В. Бабина [8], С.Е. Большакова [9], Л.В. Сергеева [10], Н.Ю. Шарипова [11].

Правильное усвоение слоговой структуры имеет большое значение для корректного формирования устной речи, своевременного овладения грамотой и предупреждения трудностей при обучении письменной речи. Для того, чтобы занятия по коррекции и развитию речи были эффективными, необходимо проводить индивидуальное исследование с выявлением индивидуальных проблем у каждого дошкольника с нарушением речи. Это позволит корректно определить какие именно проблемы имеются в слоговой структуре.

Для того, чтобы выявить особенности нарушений слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи было проведено практическое исследование на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Аргуновская ОШ № 11» Структурное подразделение «Детский сад № 42 «Тополёк» город Вельск Архангельской области. В исследовании приняли участие 13 старших дошкольников с ОНР III уровня.

Цель констатирующего исследования: выявление уровня сформированности слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для экспериментального исследования нами был произведен отбор методик, которые соответствуют цели настоящего исследования. Так, для диагностики нарушений слоговой структуры у старших дошкольников, мы использовали методику Г.В. Бабиной и Н.Ю. Сафонкиной [8]. Данная методика содержит в себе пять блоков. Для корректного ее использования мы адаптировали к цели нашего исследования критерии оценки каждого блока.

Блок А. Неконтролируемое воспроизведение слов, которые содержат в сеье слоги, отличающиеся по сложности произношения.

Блок Б. Отраженное и сопряженное проговаривание слов.

Блок В. Обнаружение характерных признаков нарушения слоговой структуры при большом количестве повторений слов.

Блок Г. Обнаружение ошибок, допускаемых в слоговой структуре при единственном повторении.

Блок Д. Обнаружение ошибок при многократном повторении слов и предложений.

По сформированным выше критериям и перевода навыков и умений по ним в балльную систему, определяются уровни сформированности слоговой структуры слова:

Высокий уровень (7–10 баллов) – набранное количество баллов позволяет говорить о нормативном формировании слоговой структуры. При речевой деятельности ребенка отсутствуют разного рода нарушения и искажения при произношении слога; соблюдает алгоритм действий в процессе проговаривания сначала с опорой на представленный шаблон, а затем без опоры на эталон; корректно употребляет слова при построении словосочетаний и предложений; соблюдает алгоритм действий при работе с речевым образцом.

Средний уровень (4–6 баллов) – слоговая структура сформирована частично. Ребенок не всегда правильно произносит слова разной слоговой сложности; с некоторыми искажениями выполняет задания на отраженное и сопряженное проговаривание слов; не всегда удерживает программу действия в процессе проговаривания в соответствии с образцом по заданному алгоритму, а затем без использования образца; не всегда правильно использует слова различной степени сложности в составе словосочетаний и предложений; а также лишь частично удерживает программу действия в процессе проговаривания с опорой эталон, а затем эталона.

Низкий уровень (0–3 баллов) – слоговая структура сформирована в недостаточном объеме. Ребенок не правильно произносит слова разной слоговой сложности; с искажениями выполняет задания на отраженное и сопряженное проговаривание слов; не удерживает программу действия в процессе проговаривания ни с опорой на представленный шаблон, ни без опоры на эталон; для ребенка характерно составление словосочетаний и предложений с неправильным использованием слов; присутствуют выраженные трудности в удерживании программы действия при проговаривании как с опорой на образец, так и без него.

Результаты проведенного нами диагностического обследования позволили выявить отсутствие высокого уровня сформированности слоговой структуры слова в группе обследованных нами старших дошкольников с ОНР. Средний уровень был установлен у 46 % старших дошкольников с ОНР III уровня. Это означает, что слоговая структура речи этих детей сформирована не до конца. Они не всегда правильно произносят слова с разным количеством слогов, иногда искажают слова при отраженном и сопряженном проговаривании. Во время самостоятельного проговаривания ребенок не всегда может удержать последовательность действий, сначала опираясь на предложенный образец, а затем без него. Также ребенок не всегда правильно использует слова с разным количеством слогов в составе словосочетаний и предложений и лишь частично удерживает последовательность действий во время самостоятельного проговаривания.

Низкий уровень выполнения заданий зафиксирован у 54 % старших дошкольников с ОНР III уровня. Слоговая структура слова таких детей недостаточно развита. Они испытывают трудности в произношении слов разной сложности, искажают их при отраженном и сопряженном проговаривании. Им сложно удерживать программу действия во время проговаривания сначала с опорой на образец, а затем без нее. Дети неправильно используют слова разной степени сложности в словосочетаниях и предложениях и не могут удерживать программу действия во время проговаривания с опорой на образец и без нее.

Анализ выполнения детьми отдельных диагностических заданий позволил установить сходство в распределении уровней сформированности компонентов слоговой структуры слова. Стоит отметить, что лучше всего дети справлялись с заданием на оценку состояния слогового состава слова в минимальном контексте. Дошкольники с ОНР продемонстрировали правильное выполнение простых заданий с опорой на изображение, при этом присутствовали трудности при изменении грамматической формы слов, искажения слоговой структуры при проговаривании, пропуск или добавление слогов в сложных конструкциях, потребность в дополнительных инструкциях при выполнении заданий и нестабильность результатов при повторном предъявлении материала.

Наибольшие трудности вызвали задания, направленные на оценку спонтанного произнесения изолированных слов различной слоговой сложности и оценку умения многократного воспроизведения словосочетаний и предложений. Так, для дошкольников с ОНР характерна ограниченность спонтанного произношения отдельных слов, что приводило к трудностям в воспроизведении речевого материала. Дети могли правильно произносить только простые односложные и двусложные слова, сталкиваясь со сложностями при сочетании согласных. Многосложные слова имели серьезные нарушения слоговой структуры или полностью отвергались ребенком. Также дошкольники с ОНР испытывали трудности при многократном воспроизведении, например, не могли повторить даже простые конструкции, допускали грубые искажения слоговой структуры слов при повторении, часто заменяли и пропускали слова, отказывались выполнять задания без образца, нуждались в постоянной

помощи и подсказках, не могли удержать программу действий более чем на 2–3 повторения, нарушали грамматическую структуру предложений, искажали смысловое содержание конструкций.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии выраженных нарушений слоговой структуры слова у старших дошкольников с ОНР III уровня, что указывает на необходимость организации соответствующей коррекционно-развивающей работы. Поиск современных технологий формирования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи станет следующим этапом нашей исследовательской работы.

Список использованной литературы

1. Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4–6 лет / Т. А. Ткаченко – М. : ЮВЕНТА, 2017. – 46 с.

2. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Литур, 2023. – 316 с.

3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб : Детство-Пресс, 1999. – 160 с.

4. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения: методические рекомендации / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 239 с.

5. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Детство–Пресс, 2015. – 471 с.

6. Вдовина, И. А. Особенности воспроизведения слоговой структуры слова детьми с общим недоразвитием речи / И. А. Вдовина // Логопед. – 2018. – № 2. – С. 11–16.

7. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З. Е. Агранович. – СПб. : Детство-Пресс, 2005. – 42 с.

8. Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи : учеб.–метод. пособие для вузов по специальности 031800 «Логопедия» / Г. В. Бабина. – М. : Книголюб, 2015. – 95 с.

9. Большакова, С. Е. Формируем слоговую структуру слова / С. Е. Большакова. – М. : Сфера, 2021. – 46 с.

10.Сергеева, Л. В. Формирование слоговой структуры слова у детей с ОНР / Л. В. Сергеева // Логопед в детском саду. – 2022. – № 1. – С. 11–15.

11.Шарипова, Н. Ю. Структурно–слоговая организация речи дошкольников. Онтогенез и дизонтогенез: монография / Н. Ю. Шарипова; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Московский пед. гос. ун–т». – М. : МПГУ : Прометей, 2013. – 190 с.

УДК 376

Свирид Е.В.

СОТРУДНИЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПУНКТА КОРРЕКЦИННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В современном обществе вопросы коррекции и обучения детей с общим недоразвитием речи, которые затрагивают не только речевые навыки, но и общую коммуникацию, не теряет своей актуальности. В этом контексте взаимодействие семьи и учреждения образования, в частности учителя-дефектолога, играет ключевую роль, создавая основу для успешной коррекционной работы и гармоничного развития ребенка. В данной статье продемонстрируем различные виды заданий, упражнений, игр, которые получают родители в рамках сотрудничества, способствующих улучшению не только речевых навыков учащихся с общим недоразвитием речи, но и формированию более легкой адаптации к новым условиям обучения в школе.

Ключевые слова: учащиеся, сотрудничество, семья, родители, учитель-дефектолог.

Svirid E.V.

COOPERATION BETWEEN A TEACHER-EFECTOLOGIST FROM A CORRECTIVE-PEDAGOGICAL ASSISTANCE CENTER WITH PARENTS OF STUDENTS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract. In today's society, the issues of correction and education of children with general speech underdevelopment, which affect not only their speech skills but also their overall communication, remain relevant. In this context, the interaction between the family and educational institutions, particularly the role of a teacher-defectologist, plays a crucial role in creating a foundation for successful correction and the harmonious development of the child. In this article, we will demonstrate various types of tasks, exercises, and games that parents receive as part of their cooperation, which not only improve the speech skills of students with general speech underdevelopment, but also facilitate their adaptation to new school conditions.

Keywords: students, cooperation, family, parents, teacher–defectologist.

Важным аспектом в процессе коррекции общего недоразвития речи (далее – ОНР) у учащихся младшего школьного возраста, ее успешности и прочности, является взаимодействие семьи и учреждения образования, в частности учителя-дефектолога. Такое сотрудничество создает атмосферу успеха и поддержки, в которой каждый участник (учащиеся, родители и педагоги) вносит свой вклад в процесс коррекции и обучения. Безусловно, семья играет ключевую роль в формировании речевого развития ребенка. Учитывая сложность коррекции ОНР у учащихся младшего школьного возраста, большее (в процентном соотношении) количество времени, проводимое дома, чем с учителем-дефектологом, позволяет именно родителям закреплять и развивать навыки коммуникации в комфортных домашних условиях. Учитель–дефектолог, работающий в тесном контакте с семьей, может более эффективно отслеживать прогресс ребенка и корректировать образовательные стратегии в зависимости от его потребностей.

При планировании коррекционной работы с учащимися с ОНР важно учитывать многогранность этого нарушения, а значит развивать понимание речи, расширять словарный запас, формировать и развивать грамматический строй и связную речь, развивать просодическую сторону речи, совершенствовать звукопроизношение, развивать фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, совершенствовать пространственные и временные представления. В рамках сотрудничества семьи и школы разработаны короткие упражнения, задания, игры по перечисленным выше направлениям в виде текстовой информации формата А5 и А6, где написано название и описание сути взаимодействия родителей и учащихся. Каждое упражнение, задание или игру можно

адаптировать в зависимости от уровня развития ребенка с ОНР, понимания им инструкции. Важно создать атмосферу поддержки и поощрения, чтобы дети чувствовали себя уверенно в процессе обучения, а также чтобы выполнение было интересно обеим сторонам (учащимся и родителям).

Рассмотрим подробнее некоторые варианты домашних заданий в виде упражнений или игр, предлагаемых родителям в рамках сотрудничества. Упражнения по развитию речевых навыков, слухового восприятия, а также улучшения коммуникации в целом, представлены в виде следующих заданий: **Игра «Что это?»**: возьмите предметы из повседневной жизни (игрушки, кухонные принадлежности или др.). Попросите ребенка назвать предмет и описать его (цвет, форма, назначение). Если ребенок не может назвать предмет, предложите подсказки. Упражнение «**Сказки с картинками»**: используйте книги с яркими иллюстрациями. Попросите ребенка рассказать, что происходит на картинках, или придумать свою историю. Читайте вместе и обсуждайте сюжет. Упражнение «**Повторяй за мной»**: произносите короткие фразы или слова, а затем попросите ребенка повторить за вами. Начните с простых слов и постепенно усложняйте (например, «мяч», «большой мяч», «большой красный мяч», «большой красный мяч лежит», «большой красный мяч лежит под столом»). **Игра «Что лишнее?»**: назовите три предмета, один из которых не подходит к другим (например, «яблоко, груша, машина»). Попросите ребенка определить, какой предмет лишний и объяснить почему. **Игра «Словесные загадки»**: задавайте ребенку загадки, в которых нужно угадать слово по описанию (например, «Это животное, которое мяукает» — «кот»). **Упражнение «Запомни и повтори»**: назовите ряд предметов (например, «яблоко, банан, груша») и попросите ребенка повторить их в том же порядке. Постепенно увеличивайте количество предметов. Регулярная практика поможет улучшить речевые навыки и повысить уверенность ребенка в общении [1].

Развитие временных и пространственных представлений требуют особого внимания, со стороны родителей в том числе. Учащиеся с ОНР с некоторыми затруднениями ориентируются в этих понятиях, поэтому предлагаем следующие виды заданий по их развитию в рамках взаимодействия. Игра **«День и ночь»:** поговорите о том, что происходит днем и ночью. Ребенок может нарисовать два изображения: одно – что он делает днем, другое – ночью. Обсудите разницу между этими периодами. Упражнение **«Календарь событий»:** создайте календарь на месяц и запишите важные события (дни рождения, праздники). Попросите ребенка рассказать, что произойдет в ближайшие дни и как это связано с другими событиями. Упражнение **«Часы и расписание»:** научите ребенка распознавать время на часах. Создайте расписание дня, где указаны основные действия (например, завтрак, прогулка, занятие с учителем дефектологом) и время их выполнения. **Игра «Путешествие во времени»:** создайте историю о путешествии в разные времена года. Ребенок может рассказывать о том, что происходит в каждом времени года, какие изменения происходят в природе, как меняется одежда и др. Задание **«Секреты природы»:** во время прогулки с ребенком по улице или в парке, обсудите изменения в природе в зависимости от времени года и времени суток. Например, как меняется свет, цвет листвы и т.д. Понимание и знание режима дня, расписания занятий у учителя–дефектолога в течение недели, наблюдение за изменениями в природе помогает развивать пространственные и временные представления, а также помогает адаптироваться к школьной жизни [2].

Развитие просодической стороны речи у учащихся с ОНР способствует улучшению интонации, ритма, мелодики и эмоциональной окраски речи. В рамках взаимодействия, родителям предлагается несколько игр, заданий, упражнений, которые могут помочь в развитии

просодики. Игра **«Эмоциональные голоса»**: попросите ребенка произнести одну и ту же фразу (например, «Я люблю играть!») с разными эмоциями: радостью, грустью, удивлением, злостью и т.д. Игра **«Сказочные персонажи»**: ребенок выбирает сказочного персонажа и рассказывают короткую историю от его лица, используя характерные для него интонации и акценты. Упражнение **«Ритмические ладошки»**: попросите ребенка хлопать в ладоши в такт под музыку или в ритм стихотворения. Можно использовать разные ритмы (быстрый, медленный). Упражнение **«Кто как говорит?»**: называйте различных животных, а ребенок имитирует их звуки и интонации. (например, «Как говорит кошка?», «Как рычит тигр?»). Задание **«Загадки с интонацией»**: читайте загадки с разной интонацией, меняя темп и громкость. Ребенок пробует угадать, какая интонация соответствует правильному ответу. **Игра «Имя на выбор» и волшебные слова»**: создайте историю о волшебном существе по имени **«имя»**, который может менять свое настроение. Ребенок рассказывает о приключениях персонажа, используя разные интонации для передачи его эмоций. Развитие просодической стороны речи – это не только важный шаг к улучшению речевых навыков, но и способ обогащения эмоционального опыта учащихся младшего школьного возраста.

Развитие грамматического строя речи у учащихся с ОНР – один из главных аспектов в развитии устной речи, умении конструировать предложения, используя правильные грамматические формы. Для этого предлагаются следующие виды взаимодействий. Задание «**Составь предложение»**: дайте ребенку набор картинок (животные, предметы, действия) или назовите предметы, действия, признаки, которые вы видите, и попросите его составить предложения, описывающие то, что он видит (например, «Кот играет с мячом»). Игра «**Исправь ошибки»**: произнесите или прочитайте ребенку предложения с ошибками (например, «Маша идут в школу») и попросите его исправить их. Упражнение «**Слова в разных падежах»**: назовите слово (например, «стол») и попросите ребенка сказать фразу с этим словом начиная так: «Это …», «Нет …», «Радуюсь …», «Вижу …», «Доволен …», «Мечтаю о …». **Игра «Что это?»**: покажите ребенку предмет и спросите: «Что это?» Затем задайте дополнительные вопросы: «Где он находится?», «Какой он?», стимулируя отвечать полным предложением, используя различные грамматические конструкции, эпитеты. **Игра «Синонимы и антонимы»:** назовите слово, а ребенок должен придумать синоним или антоним к нему (например, «большой» – «огромный», «большой» – «маленький»). Упражнение «**Составь вопрос»:** попросите ребенка составить вопросы к данному предложению (например, «Кот спит на диване»). Пусть он задает вопросы о том, кто, что, где и когда. **Игра «Кто что делает?»:** назовите действие (например, «бегать») и попросите ребенка придумать предложения с разными подлежащими (например, «Маша бегает», «Собака бегает»). Упражнение «Закончи предложение»: начните предложение, а ребенок должен закончить (например, «Сегодня я пойду в парк, потому что…»). Игра «Кто что делает?»: назовите животное или человека, а ребенок предлагает, что он делает, используя глагол в правильной форме (например, «Кот» – «Кот ловит мышь»). Задание «Словесные цепочки»: называйте по очереди слова, которые относятся к одной теме (например, «фрукты»). Такого рода задания помогают формировать правильные грамматические конструкции, расширять и укреплять умение их использовать, тем самым развивая грамматический строй речи у учащихся с ОНР в увлекательной форме [2].

Сотрудничество учителя-дефектолога с родителями учащихся с ОНР имеет ключевое значение для успешной коррекции речевых нарушений. Ведь все участники работают на достижение одной цели – улучшение речевых навыков ребенка, а согласованные усилия могут значительно ускорить процесс. Используя рекомендации учителя-дефектолога, родители в

домашних условиях, во время прогулки могут создавать условия, способствующие развитию речи. Здесь можно включать игры, чтение книг и разговоры на темы, интересные ребенку. Ребенок чувствует поддержку и понимание со стороны родителей, что повышает его мотивацию и уверенность в себе. Это особенно важно для учащихся с ОНР, которые испытывают трудности в общении. Если родители активно участвуют в процессе, ребенок будет воспринимать занятия как нечто естественное и положительное, а не как обязательную нагрузку. Таким образом, сотрудничество учителя-дефектолога и родителей является важным фактором в успешной коррекции речевых нарушений у учащихся с ОНР.

Список использованной литературы

1. Ткаченко, Т. А. Формирование лексико–грамматических представлений : сб. упражнений и метод. реком. для индивидуальных занятий с дошкольниками / Т. А. Ткаченко. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2001. – 64 с.

2. Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5–летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Минск : Новое знание, 2011. – 44 с.

УДК 371.38

Силина А.Д.

ГРУППОВЫЕ И ПОДВИЖНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ УТОМЛЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению роли активных и игровых методов обучения в процессе изучения английского языка. Особое внимание уделяется необходимости внедрения подвижных форм и групповых упражнений для повышения мотивации, формирования коммуникативных навыков и создания психологически комфортной образовательной среды. Раскрываются основные виды активных методов, их влияние на когнитивные функции и эмоциональное состояние учеников, а также практические рекомендации по их эффективной интеграции в учебный процесс. Статья направлена на обоснование важности и эффективности использования современных педагогических технологий для повышения результативности и качества обучения иностранному языку.

Ключевые слова: игровые технологии, коммуникативные навыки, иностранный язык, подвижные формы уроков.

Silina A.D.

GROUP AND ACTIVITY FORMS OF WORK IN ENGLISH LESSONS AS A MEANS OF PREVENTING FATIGUE AND INCREASING MOTIVATION

Abstract. The article examines the role of active and game–based teaching methods in English language learning. Particular attention is paid to the need to implement active learning and group exercises to enhance motivation, develop communication skills, and create a psychologically comfortable learning environment. The article discusses the main types of active methods, their impact on students' cognitive functions and emotional well–being, and provides practical recommendations for their effective integration into the educational process. The article aims to substantiate the importance and effectiveness of using modern pedagogical technologies to improve the effectiveness and quality of foreign language learning.

Keywords: gaming technologies, communication skills, foreign language, active forms of lessons.

В современном образовании особое значение приобретает не только эффективность усвоения учебного материала, но и сохранение психологического и физического здоровья учащихся в процессе обучения. В условиях интенсивного образовательного ритма, постоянных

контрольных и экзаменов, а также насыщенной учебной программы важно создавать такие условия, которые способствуют не только получению знаний, но и гармоничному развитию личности школьников и студентов. Особенно актуальной эта задача становится при изучении иностранных языков, поскольку этот процесс часто сопровождается высоким умственным напряжением, требованием активного мышления, постоянного запоминания новой лексики, грамматических правил и навыков коммуникации.

Длительное сидение за партой, монотонная работа с учебником или тетрадью могут повлечь за собой усталость, снижение концентрации внимания и мотивации, а также вызвать у учащихся раздражение или стресс. Особенно тяжело воспринимать длительные уроки, где отсутствует достаточная двигательная активность и возможность переключения внимания. Перегрузка словами и правилами без смены форм деятельности может негативно сказаться на эмоциональном состоянии учащихся, снизить их заинтересованность в обучении и даже привести к эмоциональному выгоранию.

В этой связи внедрение в учебный процесс групповых и подвижных форм работы представляет собой важнейший инструмент для создания более комфортной, динамичной и мотивирующей образовательной среды. Использование таких методов позволяет ученикам не только активировать свои знания, но и переключаться между видами деятельности, получать удовольствие от совместных и движущихся заданий. Они помогают снизить монотонность урока, активизировать мышление и повысить эмоциональный комфорт, а также способствуют развитию коммуникативных и командных навыков, что так важно при изучении иностранных языков. В результате создается благоприятная основа для более эффективного, интересного и здорового обучения, а также для укрепления психологического состояния учеников, их уверенности в собственных силах и желанию продолжать изучать язык.

Активные формы обучения, включающие групповые и подвижные методы, имеют важное значение для здоровья учащихся как с психологической, так и с физиологической точки зрения. Они способствуют не только развитию интереса и мотивации, но и предоставляют возможность для физических упражнений, что особенно важно в условиях современного образовании, склонного к длительному сидению и статическим нагрузкам. Исследования подтверждают, что регулярное включение движений и командных заданий в учебный процесс помогает снизить уровень утомляемости, повысить концентрацию и улучшить общее самочувствие учеников [1].

Влияние подвижных и командных игр на когнитивные процессы проявляется через их способность стимулировать ключевые функции мозга, такие как внимание, память и мышление. Эти методы создают динамичные условия, при которых учащиеся активно взаимодействуют друг с другом, что способствует более глубокому и устойчивому усвоению учебного материала. В процессе игр учащиеся не просто пассивно воспринимают информацию, а участвуют в ситуациях, требующих быстрого реагирования, поиска решений и совместной работы, что значительно повышает их концентрацию и способность удерживать информацию.

Кроме того, использование подвижных и командных игр оказывает положительное воздействие на психологическую составляющую обучения. Такие формы обучения укрепляют уверенность в себе, поскольку позволяют учащимся почувствовать успех и освоение новых навыков в игровой, менее напряженной форме. Через взаимодействие в группе развиваются коммуникативные навыки, навыки слушания, выражения мнений и совместного достижения целей. В результате уменьшается тревожность, часто связанная с выполнением учебных заданий, поскольку игр можно воспринимать как менее формальные и стрессовые ситуации.

Эмоциональные аспекты, связанные с чувством поддержки и командного единства, играют важнейшую роль в мотивации учащихся. Осознавая, что они частью команды, ученики получают ощущение принадлежности и поддержки, что способствует повышению их заинтересованности и позитивного отношения к уроку. Все это вместе способствует тому, что уроки становятся не только более интересными и эффективными, но и способствуют формированию положительных эмоций и устойчивых мотивационных установок у учеников, что особенно важно при изучении и закреплении иностранных языков.

Обоснование использования игровых методов в изучении иностранного языка основано на теории игрового обучения, которая признает игру одной из наиболее эффективных форм обучения. Игры способствуют вовлеченности, делают процесс изучения более увлекательным и запоминающимся, а также позволяют моделировать реальные ситуации коммуникации. Исследования показывают, что игровой подход способствует развитию коммуникативных компетенций, расширяет словарный запас и повышает уверенность в использовании языка в ситуациях, близких к реальной жизни [2].

Таким образом, активные методы обучения, основанные на подвижности и командных играх, не только способствуют профилактике утомления, но и значительно повышают эффективность изучения английского языка через создание стимулирующей, здоровьесберегающей образовательной среды.

Командные игры представляют собой разнообразные конкурсы, игры на командообразование и групповые задания, в которых участники работают совместно для достижения общего результата. Такие методы широко используются в обучении английскому языку для формирования единого коллектива, повышения коммуникативных навыков и снятия психологического напряжения.

Например, игры типа «Кто я?» или «Описание другого участника» позволяют учащимся практиковать языковые конструкции в неформальной обстановке. Также популярны разнообразные командные конкурсы, где необходимо решать языковые квесты или выполнять совместные задания по материалу урока.

Эффект от использования командных игр заключается в снижении уровня стресса, повышении командного духа и укреплении взаимодействия. Исследования подтверждают, что такие методы способствуют развитию уверенности в себе и уверенной коммуникации на английском языке [1].

Движущие задания – это активные упражнения, включающие перемещение и взаимодействие учащихся. Например, задания типа «Создай плакат и расскажи о нем», где учащиеся перемещаются по классу, создают визуальный материал и используют английский для описания своих действий, или упражнения на командное взаимодействие, такие как «Передача предмета» и другие.

Такие активности способствуют снижению утомляемости и повышению концентрации внимания, так как включают физическую активность, которая стимулирует кровообращение и работу мозга. Исследования показывают, что подвижные задания повышают уровень внимания, сокращают скуку и делают процесс обучения более увлекательным [3]. Это особенно важно при продолжительных уроках, когда у учащихся возникает склонность к утомлению.

Ролевые игры позволяют моделировать реальные ситуации коммуникации: например, заказ в ресторане, на кассе, паспортный контроль или диалог с другом. Учащиеся инсценируют сценарии из жизни, что помогает им вжиться в роль и освоить типичные языковые конструкции в контексте.

Такие игры способствуют развитию мотивации за счет эмоционального вовлечения и погружения в ситуацию, что способствует более глубокому запоминанию лексики и грамматики. Кроме того, ролевые игры развивают эмоциональную сферу и чувство уверенности, так как учащиеся начинают использовать язык в условиях, близких к реальной жизни, что повышает их желание применять знания на практике [2].

Для эффективного внедрения групповых и подвижных форм работы на уроках английского языка рекомендуется учитывать следующие моменты:

– планирование: включайте игровые задания в структуру урока, начиная с коротких активных упражнений, чтобы активизировать внимание учеников;

– плавное введение: постепенно вводите новые формы, чтобы дети привыкли к активным методам, и чтобы снизить возможное сопротивление или страх перед неизвестным;

– модель поведения: учитель сам демонстрирует пример участия, проявляя энтузиазм и заинтересованность.

Группируйте учащихся по разным уровням владения языком, возрасту и социальному статусу для стимулирования взаимодействия и обучения друг у друга.

Для подвижных и командных игр оптимально выделять 10–15 минут в середине или в конце урока, чтобы снять накопившееся утомление и повысить мотивацию.

Эффективное обучение достигается путем комбинирования традиционных методик и активных форм работы. Например:

– в начале урока – короткое теоретическое объяснение материала традиционным способом;

– далее – использование командных игр или ролевых сцен для закрепления изученного;

– в конце – подвижные задания, направленные на повторение и закрепление материала, а также повышение интереса и настроения.

Такой подход помогает сделать урок более динамичным и эффективно сочетать разносторонние методы, повысить мотивацию и снизить утомляемость учеников [4].

Приведем примеры конкретных игровых упражнений и техник.

Мозговой штурм и ассоциации: использование карточек с изображениями и словами для формирования ассоциаций. Ученики в парах или группах обсуждают и придумывают истории или сценарии, используя новые слова.

«Обмен ролями»: ученики расписывают и разыгрывают сценарии (например, покупка билета, заказ еды, поездка на такси). Такой прием помогает закрепить лексику в контексте.

Квесты и тайные задания: использование квестов с подсказками на английском, где участники ищут спрятанные предметы или решают загадки, что стимулирует активное использование языка.

Использование командной игры для закрепления лексики по теме «Путешествие» в 5 классе:

Цель – закрепить вокабулярный материал по теме «Путешествия и транспорт».

Подготовка: карточки с изображениями разных видов транспорта (самолет, поезд, велосипед и т.д.) и ключевыми словами на английском языке.

Класс делится на 3–4 команды по 3–4 человека.

Правила игры: Каждая команда выбирает по одной карточке. В течение 2 минут команда должна подготовить короткий рассказ или диалог на английском, используя изображение и соответствующее слово. Остальные команды задают вопросы по

содержанию. За каждый правильный ответ и качественное выполнение задания команда получает баллы. Учитель корректирует произношение, грамматику и расширяет словарный запас.

После нескольких занятий учащиеся стали активнее использовать новые слова в устной речи, повысился уровень уверенности в коммуникативных ситуациях. Обучение прошло интересно и живо, у учеников вырос уровень мотивации к изучению лексики.

Советы учителям по использованию групповых и подвижных форм:

– планируйте уроки так, чтобы активные методики занимали от 20 % до 60 % времени, чередуя их с традиционными;

– подбирайте упражнения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учеников;

– создавайте комфортную и безопасную среду для подвижных игр;

– используйте вариативность: командные игры, ролевые ситуации, движения, квесты и т. д.;

– развивайте навыки саморегуляции у учеников, обучая их правильно работать в группе и соблюдать правила безопасности.

Разнообразие методов обучения помогает поддерживать интерес, стимулирует активную деятельность и способствует сохранению психологического здоровья учеников. Это способствует закреплению знаний и развитию различных навыков, а также предотвращает монотонность и усталость.

Обоснование необходимости внедрения активных форм работы заключается в их способности сделать процесс обучения более живым, мотивирующим и результативным. Они способствуют развитию не только языковых навыков, но и личностных качеств, таких как коммуникабельность, командный дух и инициативность.

Практический опыт применения активных методов показывает, что ключ к успеху – системность и вариативность. Учителя, внедряющие игровые элементы на каждом уроке, отмечают повышение заинтересованности учеников и улучшение результатов в краткосрочной и долгосрочной перспективе. Например, использование ролевых игр помогает не только закрепить лексику, но и развить навыки межличностного общения, что особенно важно в условиях глобализации.

Список использованной литературы

1. Лебедева, Н. Т. Двигательная активность в процессе обучения младших школьников : гигиенические основы физического воспитания / Н. Т. Лебедева. – Минск : Нар. асвета, 1979. – 80 с.

2. Asher, J. Learning another language through actions: The complete teacher’s guidebook / J. Asher // Los Gatos, CA : Sly Oaks Productions, 2003. – 164 p.

3. Новикова, Т. В. Игровые методы в обучении иностранным языкам: теория и опыт / Т. В. Новикова, Л. А. Смирнова // Вестник педагогической науки. – 2018. – № 4. – С. 57–65.

4. Бондаренко, А. Н. Игровые технологии мобильного обучения как механизм изучения языка на начальном этапе / А. Н. Бондаренко // Интернаука. – 2021. – № 10–1 (186). – С. 59–62.

УДК 377

Скребанова О.Ф., Киселева И.С.

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Эффективность коррекционной помощи детям с особенностями психофизического развития во многом зависит от подхода, который рассматривает целостное функционирование нервной системы ребенка. Введение эффективных методов помощи детям с особенностями психофизического развития является одним из приоритетов современной специальной педагогики и психологии в Республике Беларусь. Среди многообразия подходов именно метод сенсорной интеграции зарекомендовал себя как фундаментальный, позволяющий воздействовать на базовые механизмы формирования высших психических функций. Данная статья рассматривает теоретические и практические аспекты применения этого подхода в коррекционно-развивающей работе.

Ключевые слова: коррекционная помощь, особенности психофизического развития, сенсорная интеграция, образовательный процесс.

Skrebanova O.F., Kiseleva I.S.

SENSORY INTEGRATION AS A MEANS OF CORRECTIVE AND DEVELOPMENTAL WORK WITH CHILDREN WITH PSYCHOPHYSICAL DISABILITIES

Abstract. The effectiveness of corrective assistance for children with psychophysical disabilities largely depends on an approach that considers the holistic functioning of the child's nervous system. The introduction of effective methods for assisting children with psychophysical disabilities is a priority in modern special education and psychology in the Republic of Belarus. Among the variety of approaches the sensory integration method has proven itself to be fundamental, enabling the impact on the basic mechanisms of higher mental functions. This article examines the theoretical and practical aspects of applying this approach in corrective and developmental work.

Keywords: correctional assistance, features of psychophysical development, sensory integration, educational process.

Развивающиеся информационные технологии, огромное количество постоянно меняющейся информации, развитие средств массовой информации – все это, безусловно, оказывает сильное влияние на развитие ребенка и формирование его психики. Сегодня мозг ребенка не успевает обрабатывать и упорядочивать потоки сенсорных импульсов, и ребенок не получает точную информацию о себе и окружающем мире. По данным исследователей, каждый шестой ребенок имеет проблемы в сенсорном развитии, которые затрудняют его полноценное развитие [1, с. 2]. Термин «сенсорная интеграция» впервые был предложен в 1963 г. американским психологом Джин Айрес, которая утверждала, что сенсорная интеграция направлена, прежде всего, на развитие взаимодействия между тактильной, проприоцептивной и вестибулярной сенсорными системами как базы, основы, предпосылки для формирования других чувств [2]. Как отмечают белорусские исследователи, у детей с ОПФР практически всегда наблюдается дисфункция сенсорной интеграции. К признакам нарушения сенсорной интеграции можно отнести то, что: ребенок путает право – лево, верх – низ; меняет руки при выполнении задания, хотя ему уже больше 5 лет; плохо справляется там, где задействованы обе руки и обе стороны тела; не может сидеть прямо или раскачивается на стуле; поворачивается всем телом, вместо того, чтобы протянуть руку или повернуть шею; не может удержать взгляд на предмете; постоянно хочет двигаться, не может усидеть и минуты; часто падает, неловок в спортивных играх, демонстрирует резкие и неритмичные движения; выглядит неорганизованным; закрывает уши от громких звуков; отдергивает руку от прикосновений; не любит играть с детьми, старается быть один; нормально развивается, но сталкивается с серьезными трудностями, при обучении чтению и письму. Симптомы нарушения сенсорной интеграции делятся на категории согласно нашим чувствам: слух, зрение, осязание, обоняние,

вкус, проприоцепция, координация. Это проявляется в виде гиперчувствительности (например, негативная реакция на определенные звуки или текстуры пищи) или гипочувствительности (постоянная потребность в движении, кружении, давлении) [3, с. 112]. Профессор А.Ф. Рогатникова в своих работах подчеркивает, что без коррекции сенсорного базиса затруднено формирование таких сложных деятельностей, как речь, предметно–практические деятельность и социальное взаимодействие [4, с. 28]. В Республике Беларусь метод сенсорной интеграции активно внедряется в деятельность центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР), специальных групп и групп интегрированного обучения и воспитания в дошкольных учреждениях образования. Работа строится по нескольким ключевым направлениям:

– диагностика сенсорного профиля ребенка. Специалисты (педагоги-психологи, учителя-дефектологи) проводят углубленное обследование, чтобы выявить виды сенсорных дисфункций. Для этого используются как адаптированные зарубежные методики, так и метод наблюдения, подробно описанный в практических пособиях для белорусских педагогов [5, с. 15–20];

– создание обогащенной сенсорной среды. В кабинетах педагогов-психологов и сенсорных комнатах учреждений размещается специализированное оборудование материалы и игры, рекомендованные зарубежными и отечественными исследователями, которые говорили о необходимости наличия в сенсорном центре следующих сред: мягкой, зрительной, звуковой, тактильной, воздушной [6]. Организация мягкой среды в кабинете педагога психолога – это наличие кресла-груши и мягких модулей [4, с. 53]. Организация звуковой среды – наличием различных музыкальных инструментов (колокольчиков, бубнов, маракасов, металлофона), звенящих мячей, дидактического пособия «шумовые коробки», музыкальных игрушек и музыкальной шкатулки. Для прослушивания музыкальных композиций могут быть беспроводные наушники. Для организации зрительной среды рекомендовано наличие разноцветных пуговиц, прищепок и камешков, яркого наглядного дидактического материала, игрушками из различных материалов, аквалампы и светового диско-шара [7]. Для развития тактильной чувствительности может быть организовано место для игр с песком и водой, «сенсорными коробками», наполненные крупами (пшеном, гречкой, рисом фасолью), массажные мячи, щетки и дорожки, изготовлены тактильные панели и бизиборды. Организация воздушной среды наличием вентилятора и аромалампы;

– включение сенсорно-интегративных стратегий в образовательный процесс. Как справедливо указывается в методических рекомендациях Минского областного ЦКРОиР, сенсорная интеграция не должна быть отдельным занятием, а должна быть вплетена в повседневную деятельность [8]. Например:

– для развития вестибулярной и проприоцептивной систем используются упражнения на балансировочных досках, раскачивание в гамаке, перекатывание на фитболе, игры с толканием и тяганием;

– для стимуляции тактильной системы широко применяются игры с песком, крупами, кинетическим песком, водой, тестом для лепки;

– для регуляции слуховой системы используются шумоподавляющие наушники, аудиозаписи с звуками природы, игры на различение звучащих игрушек.

Таким образом, используя метод сенсорной интеграции, необходимо учитывать, что именно в совместной деятельности различных сенсорных систем имеется объективный порядок постоянных взаимосвязей, который включает в себя три основные цепочки: 1. тактильная –

проприоцептивная – вестибулярная – зрительная; 2. тактильная – слуховая – зрительная; 3. тактильная – вкусовая – обонятельная – зрительная.

Использование метода сенсорной интеграции имеет ряд преимуществ:

– повышается уровень саморегуляции: снижается частота и интенсивность нежелательного поведения, вызванного сенсорной перегрузкой;

– формируется основа для речевого развития: нормализация тактильного и вестибулярного восприятия стимулирует лепетную и далее – словесную активность;

– улучшаются моторные функции: развивается координация, моторное планирование (праксис), что напрямую связано с успехами в бытовой деятельности и обучении;

– повышается познавательная активность: ребенок, чья нервная система находится в сбалансированном состоянии, становится более внимательным и мотивированным к освоению нового [3, с. 118; 8, с. 25].

Создание обогащенной и грамотно организованной сенсорной среды, понимание индивидуальных сенсорных профилей детей и целенаправленная работа по нормализации процессов сенсорной обработки позволяют помочь ребенку стать более собранным, спокойным, контактным и открытым для познания мира и обучения. Это ключ к раскрытию его потенциальных возможностей и повышению качества жизни всей семьи.

Сенсорная комната в детском саду представляет собой специально организованное многофункциональное пространство, которое можно условно разделить на две зоны:

– зона релаксации (мягкая зона): оборудована мягкими пуфами, коврами, проекторами с медленно меняющимися световыми эффектами («зеркальный шар», «световой дождь»), приборами для ароматерапии и релаксационной музыки. Эта зона направлена на снятие психоэмоционального напряжения, снижение тревожности и страхов;

– зона активации (активная зона): включает в себя оборудование для стимуляции вестибулярного и проприоцептивного аппарата: сухой бассейн, балансировочные доски, массажные мячи и дорожки. Данная зона предназначена для развития моторного планирования, координации, баланса и тактильной чувствительности.

Работа в сенсорной комнате строится на основе индивидуального и подгруппового подхода. На начальном этапе проводится диагностика, включающая наблюдение за ребенком в свободной деятельности, анкетирование родителей и использование стандартизированных методик. Это позволяет выявить зоны сенсорных трудностей: тактильная защита, непереносимость определенных звуков и т.д.

На основе диагностики составляется индивидуальная программа коррекционно–развивающих занятий. Приведем примеры упражнений:

– для детей с тактильной гиперчувствительностью: Игры в сухом бассейне, поиск «кладов» в крупе, использование тактильных мешочков. Это способствует постепенной десенсибилизации и нормализации тактильного восприятия;

– для детей с вестибулярными нарушениями: упражнения на балансировочной доске, ходьба по массажной дорожке. Данные виды активности улучшают чувство равновесия;

– для детей с трудностями саморегуляции: сеансы в зоне релаксации с использованием медленного меняющегося света и успокаивающей музыки. Техника «звездного неба» (проекция на потолок) помогает снизить уровень тревожности и агрессии.

Важным принципом является «направляемый ребенок» – мы следуем за его интересами, мягко направляя активность в нужное русло, создавая ситуацию успеха и мотивации.

Таким образом, сенсорная интеграция представляет собой не просто набор методик, а целостную научно обоснованную систему. Опираясь на накопленный в Беларуси опыт, можно утверждать, что данный подход формирует физиологически выверенную и высокоэффективную модель коррекционно-развивающей работы. Эта модель позволяет не просто нивелировать отдельные трудности, а запустить механизмы целостного развития личности ребенка с ОПФР, раскрывая его уникальный потенциал.

В этом контексте сенсорная комната выступает ключевым ресурсом психолого-педагогического сопровождения. Ее системное использование позволяет заложить прочный базис для всех последующих этапов развития ребенка. Поэтому интеграция возможностей сенсорной комнаты в образовательный процесс является не просто инструментом, а стратегическим направлением для повышения качества как инклюзивной практики, так и развивающего образования в целом.

Список использованной литературы

1. Садовская, Ю. Е. Нарушение сенсорной обработки и диспраксии у детей дошкольного возраста : дис. … д–ра. мед. наук : 14.01.08 ; 14.01.11 / Юлия Евгеньевна Садовская ; ФГУ «Федеральный научно–клинический центр детской гематологии, онкологии и иммунологии». – М., 2011. – 255 с.

2. Айрес, Э. Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Д. Айрес. – М. : Теревинф, 2009. – 210 с.

3. Захарова, Ю. В. Коррекция сенсорных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях ЦКРОиР / Ю. В. Захарова // Аутизм: проблемы и решения : сб. науч. ст. / под ред. С. С. Габрук. – Минск : БГПУ, 2021. – С. 110–121.

4. Рогатникова, А. Ф. Основы специального образования : учеб.-метод. пособие / А. Ф. Рогатникова. – Минск : БГПУ, 2019. – 156 с.

5. Практикум по сенсорной интеграции для дефектологов : метод. рекоменд. / сост. Л. М. Ковальчук. – Минск : МГОО ЦКРОиР, 2022. – 48 с.

6. Миненкова, И. Н. Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития / И. Н. Миненкова // Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич, В. Гайспер, Ф. Готан [и др] ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2007. – С. 86−92.

7. Использование оборудования сенсорной комнаты в коррекционной работе с детьми с ОПФР / О. П. Сачек // Дэфекталогія. – 2018. – № 5. – С. 52–58.

8. Методические рекомендации по организации работы с детьми с ОПФР на основе сенсорно-интегративного подхода // Минский областной ЦКРОиР. – Минск, 2021. – 35 с.

УДК 376.33

Скурко М.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСОВ GOOGLE В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В статье представлен опыт работы по использованию интернет-сервисов Google в процессе реализации инновационного проекта, направленного на развитие и социализацию обучающихся с нарушением слуха посредством психологического интегративного театра. Раскрываются практические возможности Google-инструментов в методической, организационной и аналитической деятельности педагогов.

Ключевые слова: Google-сервисы, инновационный проект, цифровая компетентность педагога, обучающиеся с нарушением слуха.

Skurko M.V.

USING GOOGLE INTERNET SERVICES IN PEDAGOGICAL ACTIVITIES ON SOCIALIZATION AND REHABILITATION OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

Abstract. The article presents the experience of using Google Internet services in the process of implementing an innovative project aimed at the development and socialization of students with hearing impairments through psychological integrative theater. The practical potential of Google tools in the methodological, organizational and analytical activities of teachers is revealed.

Keywords: Google services, innovative project, digital competence of a teacher, students with hearing impairments.

Цифровизация образования открывает перед педагогами новые возможности для организации профессиональной деятельности и взаимодействия в рамках инновационных процессов. Использование интернет-сервисов Google становится одним из инструментов, обеспечивающих эффективность работы педагогического коллектива, особенно при реализации комплексных проектов, требующих тесного сотрудничества, обмена информацией и постоянного анализа данных.

В августе 2022 года в государственном учреждении образования «Гродненская специальная школа-интернат №2» стартовал инновационный проект «Внедрение модели социализации и реабилитации обучающихся с нарушением слуха средствами психологического интегративного театра». Суть инновационного проекта заключается в создании дополнительной формы коррекционной работы средствами психологического интегративного театра как новой модели социализации и реабилитации обучающихся с нарушением слуха. Это позволит корректировать их социальный и эмоциональный интеллект, особенности развития личности, препятствующих успешному включению в социум [1, с. 5].

По отношению к детям с нарушением слуха эта тема особенно актуальна, поскольку отсутствие и/или существенное ослабление слухового восприятия напрямую ведет к другим нарушениям: речевым, коммуникативным, информационно–культурным, эмоциональным и, самое главное, – социальным. Неслышащий ребенок выпадает из культуры общества. Вернуть детей с нарушением слуха в общую культуру – одна из важнейших задач педагогического коллектива школы–интерната [2].

В ходе реализации инновационного проекта педагоги используют цифровые сервисы не как вспомогательный элемент, а как важный ресурс, позволяющий объединить участников, систематизировать материалы и повысить качество профессиональной деятельности.

Одним из перспективных направлений развития современных информационных технологий являются облачные технологии – технологии распределенной обработки данных, в которой компьютерные ресурсы и мощности предоставляются пользователю как интернет–сервис.

Сервисы Google ориентированы на сетевое взаимодействие пользователей. Для реализации образовательных проектов важным преимуществом является возможность педагогического общения и сотрудничества.

Реализация проекта по социализации обучающихся с нарушением слуха средствами психологического театра требует от педагогов постоянного обмена информацией, анализа результатов наблюдений и совместного принятия решений.

Благодаря сервисам Google участники инновационного проекта получили возможность:

– создать единое информационное пространство, где аккумулируются все материалы по проекту;

– организовать удобное и прозрачное планирование всех этапов работы;

– проводить коллективный анализ динамики развития обучающихся;

– обмениваться методическими находками и практическими решениями;

– организовать эффективное командное взаимодействие, поддерживать оперативную коммуникацию между педагогами разных направлений (учителя-дефектологи, педагоги-психологи, воспитатели, музыкальный руководитель, воспитатели);

– обеспечить прозрачность и преемственность работы между участниками проекта;

– повысить оперативность и качество педагогических решений за счет доступа к актуальным данным и коллективного обсуждения.

Сервисы Google помогают организовать совместную работу участников инновационного проекта в режиме онлайн, т.е. сформировать новую образовательную среду, способствующую активизации творческой деятельности педагогов, развитию их аналитических способностей [3].

Интернет-сервисы Google предоставляют педагогам широкий спектр инструментов, способствующих организации инновационной работы:

– Google Документы, Таблицы, Презентации используются для совместной разработки сценариев театрализованных занятий, планов коррекционно–развивающих мероприятий, анализа результатов наблюдений за динамикой социализации обучающихся;

– Google Формы позволяют проводить анкетирование, опросы участников инновационного проекта, мониторинг результатов социализации обучающихся, отслеживать эффективность применяемых методов, получать обратную связь от участников проекта;

– Google Диск служит хранилищем методических материалов, видеозаписей театральных постановок, диагностических данных, аналитических отчетов;

– Google Meet используется для проведения методических совещаний, консультаций специалистов и обмена педагогическим опытом между участниками проекта;

– Google Календарь помогает планировать и согласовывать совместные мероприятия, репетиции и аналитические встречи педагогов.

Использование сервисов Google позволило так же выстроить системную модель управления проектом, при которой каждый педагог имеет доступ к актуальной информации и может участвовать в обсуждении в любое время и из любого места. Руководитель проекта может организовать коллективную работу с коллегами в режиме онлайн либо предоставить материал для ознакомления (анализа, доработки, переработки) и увидеть все изменения, которые в него вносит каждый пользователь, контролировать сроки выполнения той или иной работы.

Сервисы Google могут использоваться на всех этапах управленческой деятельности: анализа, принятия управленческого решения, целеполагания, планирования работы и

прогнозирования результатов, организации исполнения и контроля, позволяют оптимизировать процесс документирования и отчетности по этапам инновационного проекта.

Таким образом, управление работой участников инновационного проекта с помощью интернет-сервисов Google является важным ресурсом повышения эффективности и продуктивности образовательной практики.

Использования данного сервиса формирует так же новый стиль поведения, общения, подсказывает педагогические, организационные и управленческие решения ситуаций. Такая совместная работа делает процесс хранения, получения, обработки информации доступным и открытым для всех участников инновационного проекта, систематизировать деятельность и создать условия для интеграции инновационных методик в образовательный процесс.

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение цифровых инструментов сопровождалось рядом трудностей:

– недостаточный уровень цифровой компетентности отдельных сотрудников;

– необходимостью повышения цифровой грамотности педагогов, адаптацией к новым форматам работы;

– потребность в систематической методической поддержке.

Безусловно, от педагогов требуется совершенствование профессиональных компетенций в области ИКТ-технологий, приемов работы с облачными технологиями, позволяющими организовывать работу над инновационным проектом в открытой информационной образовательной среде.

Для решения этих вопросов были проведены мастер-классы и консультации, разработаны методические рекомендации по использованию сервисов Google, а также создана система взаимопомощи и наставничества в педагогическом коллективе.

Но, в свою очередь, использование цифровых онлайн–инструментов стимулирует педагогов к самообразованию и освоению новых форм цифровой коммуникации, что напрямую влияет на качество реализации инновационного проекта.

При этом в ходе реализации модели педагоги повышают уровень интеграции собственных психолого-педагогических и дефектологических знаний в единый комплекс, что способствует повышению эффективности работы по социализации и реабилитации обучающихся с нарушением слуха.

Интернет-сервисы Google зарекомендовали себя как эффективный инструмент в организации инновационной деятельности педагогов. Использование их в педагогической деятельности является значимым фактором повышения эффективности работы коллектива, реализующего инновационные проекты в сфере коррекционного образования.

Опыт показал, что цифровые технологии не только оптимизируют организационную деятельность, но и стимулируют профессиональный рост педагогов, повышая уровень их вовлеченности и ответственности, способствует формированию современной профессиональной культуры, основанной на сотрудничестве, открытости и цифровой грамотности.

Интеграция Google-сервисов в педагогическую практику способствует развитию современной модели сотрудничества, основанной на принципах открытости, гибкости и взаимного обучения, что особенно важно при работе с обучающимися, имеющими особенности развития. Применение Google-сервисов при реализации проекта, направленного на социализацию и реабилитацию детей с нарушением слуха, доказало свою результативность и актуальность для современной образовательной практики.

Список использованной литературы

1. Рахманова, Е. В. Обучение и воспитание учащихся с нарушением слуха в учреждениях общего среднего образования : пособие для педагогических работников учреждений общего среднего и специального образования / Е. В. Рахманова. – Минск : Национальный институт образования, 2021. – 200 с. : ил.

2. Богданова, Т. Г. Особенности психического развития детей и подростков с нарушениями слуха / Т. Г. Богданова / Сурдопедагогика – М. : Владос, 2004. – 97 с.

3. Галимуллина, Э. З. Применение облачных сервисов для разработки цифровой образовательной среды педагога / Э. З. Галимуллина, А. В. Бочкарева // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – С. 13–16

УДК 376.1

Соколовская М.А., Фомина О.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕНЕРАТИВНЫХ НЕЙРОСЕТЕЙ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Аннотация. В статье раскрывается понятие «генеративные нейросети», описывается потенциал генеративных нейросетей для обеспечения диагностической, методической, коррекционно–педагогической, организационной деятельности учителя-дефектолога. Приводится алгоритм формулирования промпта для генерирования требуемых изображений.

Ключевые слова: искусственный интеллект, генеративные нейросети, учитель-дефектолог, промпт.

USING GENERATIVE NEURAL NETWORKS IN THE WORK OF A DEFECTOLOGIST TEACHER

Abstract. The article discloses the concept of «generative neural networks», describes the potential of generative neural networks to provide diagnostic, methodological, correctional, pedagogical, organizational activities of a teacher–defectologist. An algorithm for formulating the wash to generate the desired images is provided.

Keywords: artificial intelligence, generative neural networks, defectologist teacher, prompt.

Искусственный интеллект (далее – ИИ) определяется как способность технической системы имитировать когнитивные функции человека и получать при выполнении конкретных практически значимых задач обработки данных результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека [1]. По функциональности и способу работы, области применения выделяют различные виды ИИ. В данной статье мы обратим внимание на *генеративную нейросеть*, тип искусственной нейросети, предназначенной для создания новых данных (изображение, тексты, музыка, видео и др.). Интерес к генеративным нейросетям неслучаен, обусловлен возрастными, типологическими и индивидуальными особенностями детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), в работе с которыми использование наглядных материалов не просто увлекает обучающихся, а является одним из ведущих принципов работы. Генеративные нейросети относятся к ограниченному виду ИИ, поскольку могут решать только конкретные задачи, позволяют создавать изображения по текстовому описанию, изменять их стиль, обрабатывать и улучшать качество иллюстраций. Среди основных преимуществ использования генеративных нейросетей отметим следующее:

– *доступность сервисов:* нейросети работают через специальные приложения или чат–боты (DALL·E, StyleGAN, Generative Pre–trained Transformer – GPT, BigGAN и др.). Многие из них бесплатные, не требующие специальных навыков для использования, интуитивно понятные в использовании, русифицированные;

– *экономия времени и ресурсов:* не нужно обращаться к графическим дизайнерам, чтобы получить нужную картинку, достаточно подробно описать требуемое изображение; часто сгенерировать изображение с помощью нейросети быстрее, чем найти что–то подходящее в интернете;

– *высокое качество получаемых изображений*: генерируемые картинки сохраняются в достаточно высоком разрешении, что позволяет печатать их на большом формате без потери качества рисунка;

– *единый стиль серии изображений*: возможность создания множества картинок, выполненных в одной стилистике. Единую стилистику можно сохранить через дублирование части промпта при создании изображения, или через указание художественной направленности (например, в запросе указать мультипликационный стиль, контурный стиль и т.д.);

– *бесконечное число вариаций изображения*: повторять генерацию по промпту можно множество раз, каждый раз получая новое изображение, таким образом можно получить изображение, которое в максимальной степени соответствует запросу педагога.

Наряду с перечисленным важно отметить, что использование генеративных нейросетей позволяет учитывать типологические особенности обучающихся, расширять возможности предъявления учебной информации. Особенно ценным для учителя–дефектолога является возможность задавать такие условия промпту, которые в полной мере учитывают особенности разных групп обучающихся. Например, *для детей с нарушениями зрения* можно генерировать увеличенные контрастные изображения, с преобладанием желтого, зеленого, оранжевого цветов, с прорисованной линией по контуру, без мелких, отвлекающих деталей. *А для детей с трудностями в обучении* возможно создавать изображения с простыми формами, яркие, четкие, отражающие реальные предметы, с хорошим контрастом, без дополнительных или с минимальным количеством дополнительных деталей. Таким образом, в рамках одного урока или занятия, работая с разными нозологическими группами учащихся с ОПФР, у учителя есть возможность использовать одну наглядность, но оформленную в соответствии с типологическими и индивидуальными потребностями обучающихся.

Рассмотрим возможности использования генеративных нейросетей в различных направлениях работы учителя-дефектолога.

Диагностическая деятельность является начальным этапом осуществления коррекционно–педагогической работы. Несмотря на наличие большого числа диагностических материалов, зачастую педагогу приходится самостоятельно искать материал, ведь что-то из представленного в методических пособиях не отражает современную картину мира, что-то не подходит ученикам по возрасту, что–то не учитывает типологические особенности группы детей с ОПФР. В таких случаях использование генеративных сетей позволяет отредактировать исходную картинку или создать собственную.

Организационная деятельность. Использование графических нейросетей поможет в оформлении кабинета при создании интерьерных стикеров, оформлении папок, лотков, органайзеров.

Методическая деятельность. Наглядное оформление материала с помощью ИИ возможно не только для детей, но и педагогов, родителей. Именно красочное, современное оформление материалов (памяток, объявлений, программ, методических рекомендаций и др.) для родителей, педагогов поможет привлечь и удержать внимание взрослых.

Коррекционно-педагогическая деятельность является ведущим направлением работы учителя-дефектолога. Поскольку задачи, решаемые учителем–дефектологом в этот период

разнообразны, многогранны и возможности ИИ в этом направлении. Перечислим некоторые: создание карточек–схем артикуляционных укладов, комплексов артикуляционной гимнастики, изображений для пальчиковой гимнастики (например, положение пальцев при выполнении заданий), наглядного материала для автоматизации и дифференциации звуков на всех уровнях речевого материала (от изолированного произношения до автоматизации звуков в связной речи), развития лексико-грамматической стороны речи (к примеру, генерирование изображений для изучения предлогов – книга на столе, мяч под столом, бабочка над цветком, яблоко между ящиками), развития фонематического слуха, отработки слоговой структуры слова, развития связной речи и др.

Для успешной генерации изображения важен правильный запрос, т.е. промпт, который специалист задает сети. Именно его формулировка будет определять, насколько конечное изображение будет учитывать и отражать запросы учителя-дефектолога. Отметим наиболее важные *правила создания эффективных промптов* и приведем примеры формулирования промпта при генерации изображения для автоматизации звука [с] в предложениях. Звук будем автоматизировать в предложении *У Сони на сумке… (перечень слов со звуком [с]),* как вариант усложнения: *У Сони на салатовой сумке … (перечень слов со звуком [с]).*

1. При формулировании промпта надо быть максимально конкретным и точно описывать изображение. *Вместо запроса «У Сони на сумке сок, ананас, пояс, бусы, сапоги, салат» корректнее написать «Девочка держит в руках сумку, на которой нарисованы сок, ананас, пояс, бусы, сапоги, салат».*

2. Используйте прилагательные при составлении промпта, так объекты, изображенные на рисунке, будут точнее отражать желаемый результат. Дополняем промпт, представленный выше: *«Девочка держит в руках салатовую сумку, на которой нарисованы апельсиновый сок, спелый ананас, коричневый пояс, желтые бусы, женские сапоги, зеленый салат».*

3. Укажите стиль, если вам нужен определенный художественный стиль (например, реализм, раскраска, аниме, мультипликация и др.). *Дополняем наш промпт указанием на мультипликационный стиль.*

4. Укажите детали, такие как объекты, окружение, цветовая гамма, наличие или отсутствие фона. *Уточняем, что наше изображение должно быть на голубом однотонном фоне.*

5. Экспериментируйте: не бойтесь пробовать разные формулировки запроса, каждая новая генерация может дать совершенно разный результат.

Таким образом, получили промпт: *«Девочка держит в руках салатовую сумку, на которой нарисованы апельсиновый сок, спелый ананас, коричневый пояс, желтые бусы, женские сапоги, зеленый салат, картинка в мультипликационном стиле, на голубом однотонном фоне».* Полученное изображение отличается яркостью, современностью, включает тот материал, который нужен дефектологу на конкретном занятии. Обязательно полученное изображение необходимо проанализировать на предмет его достоверности, соответствия запросу, реальности полученной картинки [2].

Таким образом, использование генеративных нейросетей в работе учителя-дефектолога представляет собой перспективное направление и в руках современного педагога может способствовать повышению качества и эффективности работы в различных направлениях.

Список использованной литературы

1. Галагузова, М. А. Искусственный интеллект в педагогике: от понятия к функции / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Г. Н. Штинова // Педагогическое образование в России. – 2024. –

№ 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy–intellekt–v–pedagogike–ot–ponyatiya–k–funktsii (дата обращения: 21.10.2025).

2. Методические рекомендации по использованию технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе учреждений общего среднего образования: постановление Министерства образования Республики Беларусь от 02 июля 2025 г. – URL: https://adu.by/images/2025/07/09/1455_08_07_2025_IMP_II.pdf (дата обращения 22.10.2025 г.).

УДК 373.3

Терехова И.Т.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к внедрению здоровьесберегающих технологий на уроках математики в общеобразовательной школе. Приведены примеры интеграции физической активности, эмоционального комфорта и визуального мышления в учебный процесс. Обоснована роль таких технологий в социализации личности учащихся.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, математика, социализация, школьники, образовательный процесс.

Tserachava I.T.

USING HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGIES IN MATHEMATICS LESSONS

Abstract. The article explores the implementation of health-preserving technologies in mathematics lessons in general education schools. Examples of integrating physical activity, emotional comfort, and visual thinking into the learning process are provided. The role of these technologies in the socialization of students is substantiated.

Keywords: health-preserving technologies, mathematics, socialization, schoolchildren, educational process.

Математика – это не только мир теорем, формул и логических построений, но и серьезная нагрузка на психику и организм школьника. Длительное статическое положение, напряжение глаз, высокий темп работы и стресс от сложности материала могут подорвать здоровье ребенка. Именно поэтому интеграция здоровье сберегающих технологий в процесс обучения математике – не модное веяние, а насущная необходимость современной школы.

Внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс по математике предполагает систематическое использование методов, способствующих сохранению и укреплению физического, психоэмоционального и социального здоровья учащихся. Практика показывает, что даже в рамках традиционного урока можно создать условия, благоприятные для здоровья учащихся, не снижая при этом качества усвоения учебного материала.

Одним из эффективных методов является включение динамических пауз с математическим содержанием. Например, физкультминутки могут быть организованы в форме подвижных заданий. Например, в 6 классе при изучении темы «Прямоугольная (декартова) система координат на плоскости» учащимся можно предложить упражнение «координатный танец. Учащиеся двигаются по координатной плоскости, выполняя задания в определенных точках. Изучая тему «Четырехугольники» в 8 классе, учащиеся изображают геометрические фигуры с помощью движений рук и тела. Такие упражнения способствуют активизации кровообращения, снятию мышечного напряжения и одновременно закрепляют учебный материал. Зрительная гимнастика применяется при работе с визуальными моделями, графиками и чертежами [1]. Краткие упражнения для глаз, проводимые в переходах между заданиями,

помогают снизить зрительное напряжение, особенно при использовании интерактивных досок и экранов. Важну роль играет организация учебной деятельности на уроке.

Чередование видов деятельности снижает утомляемость и поддерживает внимание. Например, после 15 минут теории, учащиеся работают в парах над задачей, затем обсуждение происходит в форме мини-дискуссии, затем получают индивидуальное задание.

Снижает стресс и повышает мотивацию **на уроке дифференциация заданий.** Задания «для всех» одинаковые являются источником стресса для слабых и скуки для сильных. Предоставление учащимся возможности выбора уровня сложности, формата выполнения (индивидуально, в паре, в группе), а также использование поощрительной обратной связи создают условия для личностно-ориентированного подхода и снижения учебного стресса.

Для развития познавательной активности обучающихся необходимо использовать в работе инновационные приемы и методы, например, такие, как информационные и коммуникационные технологии. В наши дни существует много электронных образовательных ресурсов, которые учитель может использовать на уроках математики или факультативах. Они помогают сделать урок более интересным, современным и более эффективным. Примером таких ресурсов может быть онлайн тестировщик, видеоуроки, викторины, кроссворды и ребусы, интерактивные упражнения, тренажеры знаний. Электронные ресурсы можно использовать на различных этапах урока. Для повторения свойств четырехугольников при подготовке контрольной работе или к ЦЭ рекомендую использовать интерактивное упражнение «Пазл», созданное в LearningApps. Пример упражнения: https://learningapps.org/watch?v=pd3xjpqu224.

Учащимся необходимо выбрать все свойства определенного четырехугольника. В случае верного ответа, открывается часть портрета белорусского писателя максима Богдановича. В качестве психологической разгрузки во время физминутки можно прослушать стихотворение поэта. Такие задания помогают не только закрепить изученный материал, но и расширят знания учащихся по информатике и литературе. Для определения темы урока я активно применяю ребусы и анаграммы. Их можно использовать для знакомства с новыми терминами. А также для повторения определений и теорем по стереометрии на уроках я использую кроссворд или филворд.

Игровые и творческие форматы заданий позволяют снизить уровень тревожности и повысить мотивацию. Целесообразно на уроках использовать математические квесты, логические игры, задания с элементами выбора и визуализации. Например, при изучении темы в 10 классе «Простейшие тригонометрические уравнения», учащимся можно предложить игру «Домино», которая содержит 16 карточек и одну начальную карточку. На одной половине карточки написано задание, на другой – ответ к другой карточке. Все карточке распределяются между игроками. Действия игроков такие же, как и в обычном домино. Выигрывает та команда, которая справится с заданием. При изучении темы «Применение свойств корней *n*-й степени для преобразования выражений» можно использовать «математическое лото». Учащимся предлагается таблица, в ячейках которой записаны задания и набор карточек-ответов, которых больше, чем заданий, так как среди ответов есть ложные. Решая пример, учащиеся находят ответ и соответствующей карточкой накрывают ячейку с заданием таблицы. Если все задания выполнены верно, то обратные стороны карточек-ответов составляют картинку с изображением достопримечательности нашего города Гродно. Это способствует развитию кругозора и познавательного интереса, эмоционального комфорта и познавательной активности у учащихся, а также воспитанию патриотизма на уроке [2].

На уроках можно применять технологии проблемного обучения. Когда ученик сам «открывает» знание, оно усваивается легче и прочнее. Например, вместо того чтобы дать готовую формулу площади прямоугольника, предложите практическую задачу: «Как нам рассчитать, сколько плитки нужно для пола в классе?» Ученики сами придут к нужному выводу через измерение и обсуждение. Особую роль играют практико-ориентированные задания. Абстрактные задачи вызывают вопрос: «Зачем это нужно?» При изучении процентов можно предложить учащимся рассчитать банковские проценты по вкладу или кредиту, скидки в магазине. При изучении темы «Площади» в геометрии – рассчитать количество краски для ремонта, спроектировать клумбу.

Одним из условий здоровьесбережения является творческий характер образовательного процесса. Можно учащимся в виде домашнего задания предложить презентации на одну из тем: «Охрана зрения», «Правильная осанка», «Здоровый образ жизни» и другие. Можно предложить сделать слайд-шоу с помощью геометрических фигур для использования во время проведения физкультурных минуток или комплекс заданий для группы учащихся. В качестве творческого задания можно предложить напишите эссе по теме «Математика и здоровье». На уроках для пропаганды здорового образа жизни необходимо включать следующие задачи:

1. Детям 11-15 лет на каждый килограмм своей массы необходимо употреблять в день: белков – 1,8 г, жиров – 1,8 г, углеводов – 7,8 г. Посчитайте приближенно до граммов сколько должен употреблять ежедневно белков, жиров и углеводов мальчик 11 лет, масса которого равна 36,9 кг.

2. Ученик измерил пульс до зарядки (72 уд/мин), сразу после (120 уд/мин), через 5 минут (90 уд/мин), через 10 минут (75 уд/мин). Построй график зависимости пульса от времени. Через сколько минут пульс почти нормализовался? Как влияет физическая нагрузка на сердечный ритм?

3. Составьте режим дня для пятиклассника так, чтобы в нем рационально чередовались работа и отдых, способствующие восстановлению всех сил организма.

4. Ученик весит 56 кг, рост – 1,65 м. Вычислите индекс массы тела (BMI). Сравните его с нормой (от 18,5 до 24,9). Какой образ жизни может поддерживать нормальный BMI?

Справочно: $\mathrm{BMI} = \frac{m}{h^2}$, m – масса в кг, h – рост в метрах.

Интеграция здоровьесберегающих технологий в уроки математики – это не просто педагогический прием, а стратегический подход к формированию устойчивой образовательной среды, в которой здоровье ученика становится приоритетом наряду с академическими достижениями.

Применение таких технологий позволяет:

– повысить мотивацию к изучению математики за счет включения жизненно значимых тем, близких ученику;

– снизить уровень тревожности и утомляемости, особенно при работе с абстрактными понятиями и сложными вычислениями;

– развивать навыки саморегуляции, осознанного отношения к режиму дня, питанию, физической активности;

– укрепить коммуникативные и социальные навыки через групповые формы работы, обсуждение задач с компонентом ЗОЖ;

– расширить междисциплинарные связи, связывая математику с биологией, физкультурой, ОБЖ, обществознанием;

– сделать обучение более гуманным, ориентированным на личность, а не только на результат [3].

Кроме того, здоровьесберегающий подход способствует формированию у школьников ключевых компетенций XXI века: критического мышления, умения принимать решения, заботы о себе и окружающих.

Для учителя математики это открывает новые горизонты методической работы:

– возможность создавать банки задач с компонентом ЗОЖ;

– разрабатывать интегративные уроки и проекты;

– внедрять интерактивные формы работы, способствующие активному включению учащихся.

Таким образом, практическая реализация здоровьесберегающих технологий на уроках математики требует от педагога гибкости, креативности и готовности к междисциплинарному подходу. Такие технологии не только способствуют сохранению здоровья учащихся, но и делают процесс обучения более живым, осмысленным и социализирующим.

Список использованной литературы

1. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М. : Юристъ, 1997. – 68 с.

2. Коноплева, А. Н. Вопросы трансформации содержания специального образования / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Спецыяльная адукацыя. – 2009. – № 3. – С. 4–6.

3. Киселёва, Н. Н. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе / Н. Н. Киселева. – М. : Академия, 2015. – 90 с.

УДК 378.14

Тушева Е.С., Никандрова Т.С.

СУБЪЕКТНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. На основе опроса студентов 1 и 2 курсов определена формирующаяся у них субъектность и соответствующая ей активность в учебно-исследовательской деятельности в новых профессионально-образовательных условиях российского высшего дефектологического образования. Намечены ориентиры, направленные на самореализацию студентов-дефектологов в учебно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: субъектная активность, студенты-дефектологи, учебно-исследовательская деятельность, исследовательские действия.

Tusheva E.S., Nikandrova T.S.

SUBJECTIVE ACTIVITY OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS IN EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES

Abstract. Based on a survey of 1st and 2nd year students, the article identifies the emerging subjectivity and corresponding activity in educational and research activities in the new professional and educational conditions of Russian higher education in defectology. The article also outlines guidelines for the self–realization of students in educational and research activities.

Keywords: subject activity, special education students, educational and research activities, research actions.

В современных профессионально-образовательных условиях подготовки дефектологических кадров значительно возрастает субъектная активность студентов в учебно-исследовательской деятельности. Осознание студентами необходимости овладения исследовательскими компетенциями берет начало в допрофессиональный период (поскольку данный вид деятельности реализуется в условиях школьного обучения) и обретает профессионально-ориентированную огранку в вузе.

В определении понятий, которыми авторы оперируют, описывая субъектную активность студента, наиболее часто упоминается о качествах личности, проявляющихся в саморазвитии, самоактуализации, саморегуляции и самореализации в деятельности, опосредованно преобразующей его самого, формирующей активную жизненную позицию, индивидуальный стиль самоорганизации [1; 2; 3].

Формирующаяся в вузе субъектная позиция студентов является внутренним стержнем его активного «Я» при целенаправленном личностно-профессиональном развитии. Именно поэтому, в контексте разработки новых моделей профессиональной подготовки в российском высшем образовании [4] данный вид деятельности представлен отдельным модулем – «Модуль учебно-исследовательской и проектной деятельности». По факту учебно-исследовательская деятельность студентов-дефектологов включена во все образовательные программы дефектологической подготовки логопедов, сурдопедагогов, тифлопедагогов, педагогов-дефектологов, педагогов-дефектологов, принимающих участие в обучении и психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с РАС, олигофренопедагогов. Она является неотъемлемой частью самостоятельной работы, интегрированной в лекционные и практические занятия, в процесс подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ, проектных выпускных квалификационных работ.

В поле нашего внимания оказывается субъектная активность студентов, обучающихся по двухпрофильной образовательной программе с пятилетним сроком обучения: «Дошкольная дефектология и профиль по выбору Олигофренопедагогика», реализуемой на базе Института детства МПГУ с 2024–2025 учебного года. Проводимое нами исследование стало ответом на

вопрос относительно проявления субъектной активности студентов в новых профессионально-образовательных условиях, что по сути явилось целевой установкой для научного поиска.

Письменный опрос 50 студентов был проведен в конце сентября 2025/2026 учебного года в условиях только начавшегося профессионального обучения студентов 1-го курса (25 человек) и имеющегося опыта учебно-сследовательской деятельности в вузе у студентов 2-го курса (25 человек).

Посредством вопросов, на которые предлагалось дать ответы, определялась формирующаяся у студентов субъектность и соответствующая ей активность в учебно-исследовательская деятельность. Респондентам предлагалось ответить на пять вопросов, из них часть сходных по содержанию вопросов были сформулированы в будущем времени (для 1 курса) и в прошедшем (для 2 курса).

Представим структурно-содержательное направление исследования:

– *выявление личностно-ориентированного компонента профессионального выбора:*

Вопрос 1. Чем мотивирован Ваш выбор направления (профиль) подготовки?

– *выявление потребности и самостоятельности студентов в исследовательских действиях:*

Вопрос 2. Вам предстоит выступить с докладом (Вы подготовили выступление с докладом) на тему «Особенности познавательного развития детей с нарушением интеллекта». Выберите приемлемые для Вас варианты ответов:

– намереваюсь (хочу) сделать это самостоятельно/ сделала это самостоятельно;

– смогу подготовить и выступить с докладом / смогла подготовить и выступить с докладом сама;

– буду действовать самостоятельно/ действовала самостоятельно;

– понимаю зачем я это делаю/ понимала зачем я это делала.

– *выявление личностных смыслов в овладении исследовательскими действиями:*

Вопрос 3. Для кого (чего) Вы это будете делать/ Для кого (чего) Вы это делали? Выберите наиболее значимые для Вас три ответа:

– я это сделаю для себя;

– я это сделаю для других;

– я это сделаю по заданию преподавателя;

– я это делаю для получения оценки (баллов).

– *выявление исследовательского типа мышления в овладении исследовательскими действиями:*

Вопрос 4. Опишите последовательность Ваших действий при подготовке доклада. Продолжите предложение: «При подготовке доклада Я …».

– *определение предпочтений в видах исследовательских действий на основе предшествующего опыта:*

Вопрос 5. Перечислите каким видам учебно–исследовательской работы Вы отдаете предпочтение в процессе профессионального обучения.

Анализируя полученные ответы, следует отметить, что выявление личностно-ориентированного компонента профессионального выбора характеризуется тождественными логически значимыми высказываниями студентов, вне зависимости от этапа курсовой подготовки: «Профессия с особым назначением», «Помогать больным детям», «Родителям трудно без помощи и поддержки специалиста», «Хочу стать хорошим специалистом».

Посредством выявления потребностей и самостоятельности студентов в исследовательских действиях определено первостепенное значение в развитии субъектной активности студентов: самостоятельность и способность подготовки доклада и его презентации; понимание практической значимости данного вида учебно-исследовательской деятельности у студентов 2 курса.

Результаты выявления личностных смыслов в овладении исследовательскими действиями, показали преобладание направленности исследовательских действия на себя и следование общим требованиям к учебной деятельности: действия по заданию преподавателя, получение оценки.

Наиболее существенными оказались расхождения при определении исследовательского типа мышления в исследовательских действиях. Студенты 1 курса предпочитают пользоваться учебной и рекомендуемой преподавателем литературой, подготовка доклада ассоциируется с умением конспектировать текст и переносить ключевую информацию в презентацию. К примеру, «При подготовке доклада я возьму учебник, прочитаю текст, выберу нужную информацию и перенесу ее в презентацию», «Прочитаю рекомендуемую литературу». В ответах студентов 2 курса преобладает исследовательский подход к изучению материала при подготовке доклада, что проявляется в анализе не только учебной литературы, но и монографий, научных статей. Повышается значимость самостоятельной работы и осознание личностных смыслов исследовательских действий, что поддерживается выполнением курсовых работ, в которых выбор области (темы) научного исследования обусловлен собственными интересами студентов: «Применение арт-терапевтических технологий в коррекционно-развивающем обучении младших школьников с нарушением интеллекта», «Особенности игровой деятельности у детей 6 –7 лет с нарушением интеллекта», «Возможности искусственного интеллекта в коррекционной работе с обучающимися с умственной отсталостью» и др.

Перенос проекции исследовательских действий из опыта школьного обучения в сферу вузовской подготовки и расширение возможностей студентов в самореализации базируется на принципе преемственности, посредством которого в системно организованном и последовательном процессе профессионального обучения просматривается прямая связь с развитием их субъектной активности от курса к курсу. В рамках данного направления исследования мы были ограничены рамками 2–го курса и выбором видов исследовательских действий. Полученные результаты показали преемственность исследовательских действий между школьным и вузовским обучением при подготовке рефератов, докладов и презентаций, при обсуждении спорных (проблемных) вопросов с преподавателем (учителем), просмотров обучающих фильмов, проведении наблюдений. После первого года обучения студенты 2–го курса констатировали о повышении результативности исследовательских действий посредством изучения монографий, научных статей, научных работ; участия в научных конференциях: совместной с другими студентами подготовке мастер-классов; выхода на практику; написания предстоящей курсовой работы.

Подводя итоги обсуждения субъектной активности студентов-олигофренопедагогов в учебно-исследовательской деятельности, отметим, что проведенное нами исследование представляет интерес в трех основных аспектах:

Во-первых, важным представляется непосредственный интерес к субъектной активности студентов-дефектологов в новых образовательных условиях;

Во-вторых, с изучением субъектной активности студентов-олигофренопедагогов 1-го и 2-го курсов приходит понимание преобразующего характера исследовательских действий в раскрытии личностного потенциала студентов в начале профессионального обучения;

В-третьих, результаты исследования задают ориентиры, направленные на самореализацию студентов в учебно-исследовательской деятельности с учетом способностей, возможностей и прошлого допрофессионального опыта исследовательских действий, определяют потребность в разработке регулируемого методического сопровождения и обеспечения учебно-исследовательской деятельности на лекционных и практических занятиях, привлечения студентов к работе научных кружков.

Список использованной литературы

1. Горовая, Н. В. Развитие субъектной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза / Н. В. Горовая // Евразийский Союз Ученых. – 2016. – № 30–3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie–subektnoy–aktivnosti–buduschego–spetsialista–v–obrazovatelnom–protsesse–vuza (дата обращения: 27.09.2025).

2. Осницкий, А. К. Исследование развития осознанной саморегуляции в период выбора и освоения профессии / А. К Осницкий, Н. В. Бякова, С. В Истомина // Психологические исследования. – 2012. – № 2. – С. 5–12.

3. Осницкий, А. К. Регуляторный опыт – основа субъектной активности человека // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2008. – № 2. – С. 17–34. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/regulyatornyy–opyt–osnova–subektnoy–aktivnosti–cheloveka (дата обращения: 28.09.2025).

4. Постановление Правительства Российской Федерации от 09.08.2023 № 1302 «О реализации пилотного проекта, направленного на изменение уровней профессионального образования». – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202308140015 (дата обращения: 19.08.2025).

УДК 376.3–37

Урусова О.И.

АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ФИЗИЧЕСКОМ И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

Аннотация. В статье описаны социально–педагогические условия и методическое обеспечение формирования социального опыта у лиц с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии. Приведены практические примеры формирования и развития содержательных компонентов социального опыта с использование методов и приемов обучения.

Ключевые слова: социальный опыт, социально-педагогические условия, методическое обеспечение.

Urusova O.I.

CURRENT APPROACHES TO THE FORMATION OF SOCIAL EXPERIENCE IN PERSONS WITH SEVERE, MULTIPLE DISABILITIES IN PHYSICAL AND (OR) MENTAL DEVELOPMENT

Abstract. The article describes the socio–pedagogical conditions and methodological support for the formation of social experience in individuals with severe, multiple disabilities in physical and (or) mental development. Practical examples of the formation and development of substantive components of social experience using teaching methods and techniques are given.

Keywords: social experience, socio-pedagogical conditions, methodological support.

Социальный опыт человека представляет собой симбиоз социальных умений, навыков, практических способов, действий, операций, манипуляций, позволяющих в разнообразных социальных ситуациях взаимодействовать с окружающим миром и людьми.

Для лиц с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее –ТМНР) процесс социализации протекает в течение всей жизни в силу особого развития лиц данной нозологической группы. Особенности лиц с ТМНР описаны в научных трудах И.М. Бгажноковой [1], М.В. Жигоревой [2; 3], И.Ю. Левченко [4] и др. Данные исследователи пришли к выводу о том, что уровень психофизического развития детей с ТМНР невозможно соотнести с какими-либо возрастными параметрами [1; 2; 3]. Тяжелые, множественные нарушения обуславливаются органическими поражениями центральной нервной системы, генетическими отклонениями, нарушениями обмена веществ, нейродегенеративными расстройствами.

У обучающихся с ТМНР выявлены нарушения и (или) искажения процессов познавательной деятельности, прежде всего: восприятия, внимания, памяти. У детей с ТМНР отмечается своеобразное нарушение всех структурных компонентов речи [1]. Специфика эмоционально-волевой сферы определяется специфическими проявлениями гипо- и гиперсензитивности. Выраженность двигательных проблем варьирует от моторной неловкости и сложностей с формированием предметных действий до тяжелых опорно-двигательных нарушений, характеризующихся неспособностью самостоятельно удерживать свое тело в сидячем положении и выполнять произвольные движения. У лиц с ТМНР нередко наблюдаются нарушения зрения или слуха (а иногда и их сочетание), от незначительных проблем до полной потери. Описываемая группа лиц имеет расстройства аутистического спектра [3; 4].

Все выше отмеченные характеристики препятствуют развитию социальной самостоятельности ребенка как в семье, так и в социуме; затрудняют социальную адаптацию и

социализацию. Основная задача педагогов, специалистов и родителей заключается в целенаправленной коррекционно-педагогической работе по формированию, развитию, совершенствованию операционных способов социально-практической деятельности, составляющих структуру социального опыта у лиц с ТМНР. Сформированные структурно-содержательные компоненты социального опыта лиц с ТМНР позволяют им в течение всей жизни вести полноценную практико-ориентированную жизнедеятельность.

Актуальность формирования социального опыта у лиц с ТМНР заключается в определении умений в конкретной социально-значимой ситуации, определении условий социально-педагогической направленности, методическом сопровождении процесса формирования социального опыта у лиц с ТМНР.

По итогам аналитического обзора психологической, педагогической литературы, литературных источников по социальной психологии нами выделены следующие социальные умения: представления о себе; самообслуживание; социально-коммуникативные умения; хозяйственно-бытовые умения; умения личной безопасности, социально одобряемого поведения [5; 6].

Указанные социальные умения формируются только при наличии социально-педагогических условия, которые необходимо создать в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) и центре социального обслуживания населения (далее – ЦСОН). Кроме этого, важной составляющей выступает методическое обеспечение коррекционно-педагогической работы по формированию, развитию, совершенствованию, закреплению социальных умений.

Наиболее значимыми и содержательными выделим нижеприведенные группы условий: структурно-функциональные, адаптивно-адаптирующие и социально-психологические [6]. Отмеченные условия ориентируют педагогов и специалистов внедрять принцип непрерывного обучения и взаимодействия для формирования и развития социально-практических умений и навыков у лиц с ТМНР с помощью проведения разнообразных совместных форм работы: групповые и индивидуальные консультации, мастер-классы, конференции, деловые игры, вебинары, семинары-практикумы, заседания творческих групп, круглых столов, дней открытых дверей в двух учреждениях. Результативными могут быть интерактивные методы обучения и коррекции: тренинги, кейс-метод, моделирование ситуации, метод проектов.

При организации условия безопасного пребывания в микро-, макросоциуме у лиц рассматриваемой нозологическй группы формируются следующие умения: умение позвонить в экстренные службы, безопасное поведение при купании в водоеме, катание на велосипеде, на санках, коньках, лыжа; безопасность при контакте с животными, с незнакомыми людьми, распознавать неприятные ощущения.

Адаптивно-адаптирующие условия требуют организации и создания адаптивно-адаптирующей среды в ЦКРОиР и ЦСОН; подготовки высококвалифицированных педагогов и специалистов. При наличии этого условия учитываются группы средовых ресурсов: предметные, пространственные, организационно-смысловые и социально-психологические, позволяющие включить лица с ТМНР в социальное взаимодействие, формировать у них социальный опыт. Профессиональная компетентность специалистов и педагогов как вторая составляющая данного условия помогает осуществить коррекционно-педагогическое воздействие с учетом функциональных обязанностей.

Цели социально-психологических условий – обеспечение комфортного пребывания ребенка в учреждении; формирование социализированной личности; развитие умений

сотрудничества и взаимопонимания, доброжелательности, взаимной помощи, доверия, честности; формирование социальных ценностей; усвоение норм и правил поведения в обществе.

Вышеописанные условия необходимо использовать в совокупности с специальными методами, приемами и средствами коррекционно-образовательного пространства. Для развития представления о себе можно использовать комплекс упражнений, представленный пятью разделами, что соответствует формированию умений откликаться на свое имя; показывать своих сверстников или называть их; осознавать свое тело, его функции; при выборе одежды, видов деятельности и занятий по интересам учитывать половую принадлежность; поддержания комфортного эмоционального самочувствия [6].

Для формирования безопасного поведения рекомендуем использовать следующие формы работы: игровые образовательные ситуации, связанные с принципом безопасности в обществе; экскурсию в пожарную часть с последующей беседой-рефлексией; просмотр мультфильмов и видеофильмов с итоговым анализом содержания; чтение художественных произведений на данную тематику, спортивные развлечения, праздники, викторины на темы знания ядовитых растений и грибов, оказания первой помощи. Игры: сюжетно-ролевые, театрализованные, подвижные, дидактические, игры-драматизации, объединенные единой тематикой – безопасное пребывание в обществе.

Умения вести здоровый образ жизни, за собственным здоровьем, правильный прием медикаментов и витамин формируются с помощью следующих методических форм и приемов: занятия оздоровительного содержания (дни здоровья, физкультминутки, спортивные мероприятия, подвижные игры), диагностический инструментарий (беседы, медицинские анкеты, анализ медицинских карт развития ребенка, тесты, психологические методики), психологическое и педагогическое просвещение родителей; просмотр видеофильмов; встречи-интервью с людьми, ведущими здоровый образ жизни; тематические выставки книг, электронных ресурсов; конкурсы, викторины по правилам здорового образа жизни.

Для формирования умений использовать по назначению названия домашних животных; виды работ по уходу за домашними животными, инвентарь для выполнения работ по уходу за домашними животными целесообразно использовать следующие формы работы: наблюдение на прогулках, дома за домашними животными; просмотр тематических видеороликов с последующим обсуждением содержания, экскурсия в мини-музей под открытым небом, чтение художественной литературы [6].

Для формирования умений использовать по назначению названия продуктов питания, предметов посуды и столовых приборов; применять разные способы приготовления напитков, бутербродов, блюд из мяса, птицы, яиц и т.п. рекомендуется применять следующие формы и приемы работы: посещение магазинов, общественной столовой, учебные занятия, режимные моменты, наглядные опоры, помощь педагога, моделирование реальных ситуаций, наблюдение за работой повара [6].

Для формирования компонентов социально одобряемого поведения используют разнообразные формы и методы: социальные игры; упражнения-путешествия, игры-эксперименты; беседы, обсуждения; дискуссии, чтение и анализ художественных произведений; посещение музеев, выставок, театров; экскурсии, наблюдения, прогулки, алгоритмы формирования умения заявленной тематической группы.

Для формирования и развития социальных умений у лиц с ТМНР целесообразно использовать инновационные образовательные и коррекционные технологии: мультимедийные,

оздоровительные, игровые, информационные, дифференцированного обучения. При внедрении инновационных технологий важно соблюдать алгоритм их применения и особенности развития детей с ТМНР.

Таким образом, формирование умений как ведущих компонентов социального опыта требует от педагогов ЦКРОиР и специалистов ЦСОН руководствоваться социально-педагогическими условиями как главенствующим элементом коррекционной работы с использованием методического сопровождения, предполагающий в обязательном порядке закрепление сформированных умений в реальных социальных ситуациях в течение всей жизни. Актуальным выступает формирование ключевых компетенций: социальной, коммуникативной и личностной с опорой на содержательные характеристики компетентностного подхода, что в свою очередь расширяет методические границы формирования социального опыта лиц с ТМНР.

Список использованной литературы

1. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития : [программно-методические материалы]. – М. : Владос, 2007. – 239 с.

2. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2006. – 240 с.

3. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение. – М. : Национальный книжный центр, 2016. – 201 с.

4. Левченко, И. Ю. Изучение навыков самообслуживания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / И. Ю. Левченко, М. В. Переверзева // Детская и подростковая реабилитация. – 2017. – № 3 (31). – С. 31–37.

5. Сборник программ для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Социальная адаптация. Коммуникация. Практическая математика. Музыкально-ритмические занятия. Изобразительная деятельность. Адаптивная физическая культура классы. Трудовое обучение. Хозяйственно-бытовой труд. V–IX классы. – Минск : Нац. ин-т образования, 2008. – 192 с.

6. Лисовская, Т. В. Формирование социального опыта у лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития в ходе непрерывного образования / Т. В. Лисовская, О. И. Урусова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2023. – № 2. – С. 15–28.

УДК 376

Филимонова Д.М.

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы развития эмоционального интеллекта дошкольников с задержкой психического развития и поведенческими нарушениями. Анализируются труды отечественных исследователей по проблеме формирования эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста. Аргументируется возможность использования творческой деятельности как средства развития эмоционального интеллекта данной категории детей.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, творческая деятельность, задержка психического развития, поведенческие нарушения

Filimonova D.M.

CREATIVE ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION AND BEHAVIORAL DISORDERS

Abstract. This article discusses the development of emotional intelligence in preschoolers with mental retardation and behavioral disorders. The works of Russian researchers on the problem of forming the emotional and volitional sphere of preschool children are analyzed. The possibility of using creative activity as a means of developing the emotional intelligence of this category of children is argued.

Keywords: emotional intelligence, creative activity, mental retardation, behavioral disorders

В настоящее время при организации работы специалисты уделяют все больше внимания всестороннему развитию личности. Если ранее на практике делался акцент преимущественно на когнитивные процессы, то сегодня общество понимает всю важность совершенствования не только познавательных процессов, но и эмоциональной составляющей.

Эмоциональный интеллект формируется с раннего детства и развивается на протяжении всей жизни. Жизнь тесно связана с эмоциями и чувствами, и человек, обладающий низким уровнем развития эмоциональной грамотности, будет испытывать немалые трудности для интеграции в общество. Именно поэтому в федеральных документах Министерством науки и высшего образования Российской Федерации отражена цель, заключающаяся в развитии гармонически развитого поколения.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) основными задачами обучения и воспитания являются:

– защита здоровья детей и обеспечение их эмоционального благополучия;

– организация условий, направленных на совершенствование способностей и творческого потенциала личности [1].

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО) цель достигается посредством решения следующих задач:

– приобщением подрастающего поколения к основополагающим ценностям народа России: гуманность, человеколюбие, взаимоуважение и помощь, братство народа, превозношение духовного мира над материальным;

– формированием условий, направленных на развитие личностных и нравственных качеств, художественно-творческих способностей и детской инициативности;

– реализация психолого-педагогической поддержки и повышение информированности родителей (законных представителей) в вопросах развития, образования и воспитания детей [2].

Отечественные исследователи отмечают необходимость целенаправленной работы по формированию и развитию эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития и поведенческими нарушениями.

Л.И. Божович описывает, что для данной категории детей характерны эмоциональная нестабильность и лабильность, что напрямую связано с мозговыми дисфункциями. Невозможность интерпретировать собственные эмоциональные состояния и состояния других людей приводит к негативным поведенческим проявлением: агрессии, раздражительности, возбудимости [3].

А.Р. Лурия в своих трудах подчеркивает, что эмоциональная незрелость и низкий уровень саморегуляции имеют взаимосвязь с замедленным развитием познавательной деятельности [4].

Трудности с пониманием эмоциональных реакций влекут за собой проблемы с вербальными навыками. Несформированность вербальных навыков у дошкольников с задержкой психического развития оказывает негативное влияние на формирование эмпатии и способности к взаимоотношениям с окружающими [5].

Существует множество коррекционно-развивающих программ, направленных на развитие эмоционального компонента данной категории детей. Наиболее доступным для реализации является творческая деятельность в различных формах: театрализованная игра, музыкальная и изобразительная деятельность, проектный метод. Также актуально привлечение членов семьи для гармонизации внутрисемейных отношений и формирования эмоциональной отзывчивости с наиболее близкими людьми.

При организации творческой деятельности педагогу доступны несколько форм воздействий на группу детей: под первой группой понимаются действия, направленные на актуализацию чувств воспитанников в процессе реализации деятельности; во вторую группу включены действия, ориентированные на помощь в распознавании, понимании и проявлении эмоциональных реакций в процессе творчества; к третьей группе относят действия, нацеленные на побуждение детской инициативности в интеллектуальных, речевых и имитационных процессах [6].

В.В. Зеньковский отмечает, что театрализованные игры оказывают положительное воздействие на формирование детской саморегуляции, а также способствуют формированию коммуникативных навыков, повышению уверенности в себе, проявлению своего творческого потенциала и развитию компонентов эмоционального интеллекта [7].

Выдающийся психолог и профессор, А.В. Запорожец, изучал воздействие художественно-эстетической деятельности на развитие эмоциональной составляющей детей. Исследователь акцентирует внимание на том, что детское творчество способствует развитию эмоциональных представлений и совершенствует чувственную выразительность. Помимо этого, у детей происходит формирование важнейшего компонента эмоционально интеллекта – способности к распознаванию и соотнесению собственных эмоций с эмоциями окружающих [8].

В своих работах Г.А. Урунтаева подчеркивает, что продуктивная деятельность оказывает воздействие на формирование личности ребенка, приобретению его деятельности результативного и целенаправленного характера. У детей, занимающихся творчеством, более ярко выражены такие качества, как трудолюбие, самостоятельность, инициативность, ответственность за результат своей работы [9].

Музыкальная деятельность как самостоятельная единица и как элемент творческого процесса выступает источником позитивных переживаний ребенка, создает новые творческие требования и потребность в их осуществлении, организует возможности социальной адаптации [10].

Еще одной формой творческой деятельности является метод проектов. Согласно Н.Ю. Пахомовой, данный метод состоит из трех этапов: погружение в тему, осуществление деятельности, демонстрация итогового продукта.

Погружение в тему, актуализация поставленной проблемы и поиск вариантов ее решения позволяет «запустить» познавательные процессы воспитанников, учат рассуждать и вступать в диалог. На этапе осуществления деятельности у детей развиваются такие компоненты, как инициативность, взаимоуважение, ответственность, творческое мышление.

Презентация результатов формирует способность адекватно оценивать итоговый продукт, учит давать корректную оценку другим людям, способствует развитию эмпатии и саморегуляции, мотивирует на дальнейшую деятельность.

Особенность метода проектов в группах компенсирующей направленности заключается в том, что помимо включения родителей (законных представителей), воспитателей, музыкального работника, педагога-психолога, в работе принимают активное участие учитель-логопед и учитель-дефектолог [11].

Таким образом, при работе с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития и поведенческими нарушениями специалистам следует уделять особое внимание не только развитию когнитивных процессов, но и эмоциональной составляющей. Наиболее доступной формой работы с данной категорией детей является творчество, реализующееся в формах музыкальной, изобразительной и проектной деятельности.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Официальный интернет–портал. – 2013. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos–do/ (дата обращения: 24.09.2025).
2. Федеральный закон от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» // Официальный интернет–портал. – 2022. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/ (дата обращения: 24.09.2025).
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2013. – 384 с.
5. Первичко, Е. И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно–деятельностный подход / Е. И. Первичко // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 1. – С. 39–51.
6. Карелина, И. О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации / И. О. Карелина. – Прага : Sociosfera–CZ, 2017. – 122 с.
7. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М. : Академия, 1996. – 346 с.
8. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды. Том 1. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.
9. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 2001. – 336 с.
10. Медведева, Е. А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика : учеб. пособие для студ. образоват. учрежд. среднего проф. образования / Е. А. Медведева. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
11. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова, – М. : АРКТИ, 2005. – 112 с.

УДК 376.1

Филимонова Н.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕСТИБУЛЯРНЫХ ОЩУЩЕНИЙ

Аннотация. В статье рассмотерны вопросы использования сенсорной интеграции в коррекционно-педагогической работе. Представлен опыт работы по формированию социально–коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра через использование вестибулярных ощущений. Приведены примеры практических упражнений для работы с деттьми данной категории.

Ключевые слова: формирование, дети с расстройствами аутистического спектра, социально-коммуникативные навыки, упражнения, вестибулярные ощущения.

Filimonava N.N.

THE SYSTEM OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN ORGANIZING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. This article examines the use of sensory integration in special education. It presents experiences in developing social and communication skills in children with autism spectrum disorders through the use of vestibular sensations. Examples of practical exercises for working with children in this category are provided.

Keywords: development, children with autism spectrum disorders, social and communicative skills, exercises, vestibular sensations.

С каждым годом наблюдается рост числа детей, у которых диагностируются расстройства аутистического спектра (далее – РАС). У детей с РАС обычно слабо выражена потребность в социальном взаимодействии. Они часто проявляют замкнутость, демонстрируют недостаточную или вовсе отсутствующую эмоциональную отзывчивость, даже по отношению к близким людям. Характерными для них являются трудности в обработке зрительной и слуховой информации, настороженность или страх перед новизной, склонность к стереотипным действиям, однообразному поведению. Развитие речевых навыков у таких детей также имеет специфические особенности. Основной из характерных черт детей с РАС считается затрудненная переработка сенсорной информации, что мешает им успешно выполнять действия, соотнося их с внешними стимулами. Недостаточное восприятие сигналов из окружающей среды не позволяет формировать целостное представление о окружающем и о своем месте в нем. Сниженная способность к взаимодействию с внешним окружением оказывается препятствием на пути к социальной адаптации [1; 2].

Работа коррекционно-педагогической направленности с детьми с расстройствами аутистического спектра на основе принципов сенсорной интеграции оказывает положительное влияние на развитие способности к обработке сенсорных стимулов. Это содействует формированию у ребенка умений преобразовывать внешние ощущения в осознанные действия, адекватно реагировать на происходящее вокруг и координировать свое телесное поведение в соответствии с воспринимаемой информацией. Такие навыки играют ключевую роль в процессе адаптации и включения ребенка с РАС в социальную среду [3]. Из практического опыта можно отметить, что развитие коммуникативных навыков у учащихся с расстройствами аутистического спектра требует особого подхода, в котором должны быть учтены особенности их сенсорного восприятия. В процессе работы с детьми данной категории мною были разработана серия упражнений, направленных на формирование указательного жеста, развитие навыков постановки и понимания вопросов. Данные упражнения эффективно влияют на

развитие социально–коммуникативных навыков у детей с РАС. Особенностью этих упражнений является использование вестибулярных ощущений, которые помогают ребенку точнее воспринимать и усваивать информацию, активизируют внимание и включенность в процесс.

Предлагаю познакомиться с практическими упражнениями, которые я применяю в работе с учащимися с РАС.

Формирование указательного жеста через использование вестибулярных ощущений

Упражнение *«Да–нет»*

Цель: формирование указательного жеста, развитие умения отвечать на вопрос.

Инструкция: «Я буду задавать тебе вопрос, если ответ да – укажи пальцем на картинку, если нет – нанизывай колечко на конус». Во время упражнения учащийся стоит на балансировочной подушке.

Упражнение *«Цветной след»*

Цель: формирование указательного жеста, развитие слухового восприятия.

Инструкция: Ребенок становится на балансировочную подушку. Педагог произносит вслух последовательность цветов, например: «красный, синий, желтый». После этого ребенку нужно внимательно вспомнить и показать указательным пальцем правой руки на конусы соответствующих цветов, расположенные перед ним, соблюдая порядок, в котором они были названы. Затем рука меняется – задание выполняется левой рукой. Очередность рук можно чередовать в каждом новом раунде.

Дополнительные задания:

Для повышения сложности можно увеличивать количество цветов в последовательности или произносить их быстрее.

Упражнение *«Логические ряды»*

Цель: формирование указательного жеста, развитие логического мышления.

Инструкция: Перед учащимся карточка с изображениями различных предметов, учитель задает вопрос: «выбери колючее, но не животное и не дерево» (на карточке елка, кактус, еж, шляпа). Учащийся должен указать пальцем на соответствующий предмет (кактус). Упражнение повторяется с другими карточками.

Упражнение *«Соблюдение последовательности»*

Цель: формирование указательного жеста, развитие слухоречевой памяти.

Инструкция: Расставь кубики в той последовательности, которую я назову: красный, зеленый, синий, желтый. Правой рукой поставь зеленую свечку на красный кубик и т.д. Укажи на красный кубик, укажи на желтую свечку. Можно усложнить инструкцию: «правой рукой укажи на красный кубик, а левой рукой на красную свечку».

Формирование умения отвечать и задавать вопрос через использование вестибулярных ощущений

Упражнение *«Спроси правильно»*

Цель: формирование и развитие у учащегося навыков постановки вопросов: «Что это?», «Кто это?»

Инструкция: Ребенок по очереди выполняет шаги по ортопедическому коврику, держа в руках гимнастическую палку. После каждого шага он задает вопрос – «Что это?» или «Кто это?» – в зависимости от ситуации или предмета, показанного или названного педагогом. Если педагог дает правильный ответ, ученик берет кольцо, нанизывает его сначала на гимнастическую палку, а затем переносит и надевает на конус. Упражнение продолжается до тех пор, пока не дойдет до конца моторной дорожки. На моторной дорожке встречаются такие

препятствия: балансировочная подушка, ступенька, ортопедические коврики с различными поверхностями.

Упражнение *«Спроси правильно»*

Цель: формирование и развитие у учащегося навыков постановки вопросов: «Что делает?» (настоящее время), «Что сделал?» (прошедшее время)

Инструкция: Педагог показывает карточку с изображением действия (например, человек рисует). Говорит: «Спроси меня». Ребенок формулирует вопрос, используя нужную конструкцию: «Что делает человек?» или «Что сделал человек?». Педагог дает ответ. Он может быть правильным или специально неправильным. Например, на картинке человек рисует, а педагог отвечает: «Он поет». Ребенок должен определить, верен ли ответ, и, если нужно, исправить педагога. Затем учащийся снимает футбольную фишку с конуса, нанизывает ее на гимнастическую палку и продевает фишку на другой конус (очередность рук может меняться).

Дополнительные задания: попросите ребенка придумать свое действие и показать его, чтобы педагог задал вопрос. Использовать сразу два действия: «Что сделал и что делает?». Показ карточек в быстром темпе, чтобы ребенок реагировал на изменения.

Упражнение *«Вопросы в равновесии»*

Цель: закрепление умения различать типы вопросов и правильно на них отвечать: «Кто?», «Что делает?», «Кого?», «Чем?».

Инструкция: Ребенок встает на балансировочную подушку и читает вслух предложение с карточки. Сохраняя равновесие, он должен наклониться и собрать это предложение из фишек фразового конструктора. После того как предложение собрано, педагог задает уточняющие вопросы по его структуре: «Кто?», «Что делает?», «Кого?», «Чем?». Учащийся отвечает на каждый вопрос, глядя на составленное предложение. После завершения одного раунда педагог и ученик меняются ролями: теперь ученик задает вопросы, а педагог собирает предложение.

Дополнительные задания: можно варьировать сложность предложений. Разрешается использовать таймер для повышения концентрации.

Упражнение *«Лови вопрос»*

Цель: формирование умения задавать вопрос «Что делает?».

Инструкция: Педагог показывает ребенку карточку с изображением какого-либо действия. «Посмотри внимательно на картинку и задай мне вопрос: «Что делает?». После того как ребенок задает вопрос, педагог дает ответ. Ответ может быть правильным или специально путаным, чтобы стимулировать размышление. Затем педагог бросает мяч ученику. Ребенок должен поймать мяч той рукой, которой ему его бросили, и вернуть обратно. После этого он нажимает ногой (той же стороны, что и рука, ловившая мяч) на балансировочную кочку. Упражнение повторяется, чередуя руки и ноги.

Дополнительные задания: увеличить количество карточек в серии. Ввести новые типы вопросов после освоения базового: например, «Кто делает?», «Где делает?», «Когда делает?». Педагог может отвечать быстро, медленно, с ошибками – чтобы ребенок учился концентрироваться и анализировать.

Упражнение *«Удержи и спроси»*

Цель: формирование умения конкретизировать вопрос в зависимости от ответа.

Инструкция: Ребенок становится на балансировочную подушку. На его правую руку надеты кольца, и этой же рукой он прижимает к стене балансировочную кочку, удерживая ее в равновесии. Педагог произносит вслух короткий ответ (например, «Я люблю есть клубнику», «Мой День Рождения 12 марта). Услышав ответ, ребенок должен придумать и вслух сформулировать подходящий вопрос, например: «Когда у тебя День Рождения?» или «Что ты любишь есть?». Если вопрос задан правильно, он аккуратно снимает одно кольцо с руки и

надевает его на ближайший конус, стараясь при этом не уронить кочку со стены. Задание продолжается до тех пор, пока все кольца не будут перенесены на конус. При необходимости можно менять руку или усложнять ответы для повышения уровня задания.

Развитие социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра сложный и многогранный процесс, требующий индивидуального и комплексного подхода. Использование вестибулярных ощущений в сочетании с речевыми упражнениями способствует лучшему усвоению материала и повышает мотивацию ребенка к общению.

Разработанные мною упражнения направлены на формирование ведущих навыков – указательного жеста, постановки и понимания вопросов, развития логического и слухоречевого мышления – и доказали свою эффективность в работе с детьми. В дальнейшем я планирую расширять и дополнять этот комплекс упражнений, чтобы еще более полно охватить потребности детей с расстройствами аутистического спектра.

Данные упражнения могут быть полезны и использованы в работе учителей-дефектологов, педагогов-психологов, нейропсихологов и других специалистов, которые работают с детьми с РАС. Только совместными усилиями мы можем улучшить качество жизни этих детей, способствовать их социализации и развитию.

Список использованной литературы

1. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе ; пер. с англ. Д. В. Ермолаев. – М. : Теревинф, 2006. – 216 с.

2. Змушко, А. М. Социальная адаптация лиц с особенностями психофизического развития в социокультурном контексте / А. М. Змушко // Спецыяльная адукацыя. – 2008. – № 1. – С. 4–9.

3. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес ; пер. с англ. Ю. Даре. – М. : Теревинф, 2009. – 272 с.

УДК 376.1

Хамитова А.Т.

КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных умений как одного из ключевых условий успешной социализации подростков в условиях инклюзивного образования. Раскрыты понятие и структура коммуникативных умений, а также их роль в социализации учащихся. Подчеркивается, что высокий уровень коммуникативных умений способствует успешной адаптации и интеграции подростков с различными образовательными возможностями.

Ключевые слова: коммуникативные умения, социализация, подростки, инклюзивное образование.

Khamitova A.T.

COMMUNICATIVE SKILLS AS A CONDITION FOR THE SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article examines the problem of developing communicative skills as a key condition for the successful socialization of adolescents in inclusive education. The concept and structure of communicative skills, as well as their role in the development of students' social competence, are analyzed. It is emphasized that a high level of communicative skills contributes to the successful adaptation and integration of adolescents with different educational abilities.

Keywords: communicative skills, socialization, adolescents, inclusive education.

В условиях современной образовательной практики процесс социализации подростков приобретает все большую значимость, поскольку именно в этом возрасте происходит активное становление личности и формирование системы социальных отношений. Успешность социализации во многом определяется уровнем развития коммуникативных умений – способностей, обеспечивающих эффективное взаимодействие подростка с окружающими. Коммуникативные умения являются важным индикатором социальной зрелости и успешности межличностных отношений подростков [1].

Для подростков с ограниченными возможностями здоровья, а также для обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве, значение коммуникации особенно велико: через общение они усваивают социальные нормы, учатся принимать других и быть принятыми. Однако уровень развития коммуникативных умений у таких подростков зачастую снижен, что может тормозить их социализацию и личностное развитие [2]. Отсутствие у подростков сформированных коммуникативных умений в инклюзивной среде приводит к трудностям в установлении межличностных отношений, повышенной тревожности, конфликтности и социальной изоляции. Это, в свою очередь, затрудняет процесс социализации и негативно влияет на эмоциональное состояние как обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, так и их сверстников.

Таким образом, развитие коммуникативных умений рассматривается как необходимое условие успешной социализации подростков, особенно в условиях инклюзивного образования, где требуется особая организация взаимодействия участников образовательного процесса [3].

Цель статьи – теоретически обосновать значение коммуникативных умений как важнейшего условия успешной социализации подростков в инклюзивном образовательном пространстве.

Понятие «коммуникативные умения» охватывает совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное речевое и неречевое взаимодействие человека с другими людьми. Коммуникативные умения включают способность слушать, понимать

партнера, адекватно выражать свои мысли и эмоции, выбирать стратегию общения в зависимости от ситуации [4].

Коммуникативные умения имеют сложную структуру, включающую психологический и поведенческий компоненты. Поведенческий компонент состоит из вербальной и экспрессивной форм поведения. А психологический компоненты подразумевают чувства, мысли и ожидания [5]. Коммуникативные умения формируются в совместной деятельности и общении, а потому зависят от социальной среды и характера взаимодействий. В условиях образовательного процесса развитие этих умений становится важной задачей педагогов, психологов и дефектологов [6].

Социализация – это процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом социальных норм, ролей и культурных ценностей, обеспечивающий интеграцию личности в общество. В подростковом возрасте ключевым механизмом социализации становится общение: через взаимодействие со сверстниками и взрослыми подросток осваивает модели поведения, формирует самооценку, развивает социальную компетентность [7]. В инклюзивной среде уровень коммуникативных умений напрямую связан с успешностью социализации. Подростки с развитой коммуникативной компетентностью легче устанавливают контакты, участвуют в совместной деятельности, демонстрируют толерантность и эмпатию. Напротив, низкий уровень коммуникативных навыков может привести к изоляции, снижению самооценки и трудностям адаптации [8]. У подростков с ограниченными возможностями здоровья часто наблюдаются коммуникативные дефициты, которые осложняют процесс их включения в школьное сообщество. Развитие коммуникативных умений при этом способствует росту социальной активности и успешной интеграции в коллектив [3].

Следовательно, педагогическая поддержка, направленная на развитие коммуникации, является важнейшим условием инклюзивного образования и успешной социализации [9].

Формирование коммуникативных умений подростков в условиях инклюзивного образования требует системного подхода, основанного на сотрудничестве педагогов, специалистов сопровождения и сверстников. Важную роль играет организация совместных видов деятельности, где подростки с различными образовательными возможностями могут реализовать себя в значимых социальных ролях [6].

Особое значение имеет создание в инклюзивном коллективе атмосферы эмоциональной безопасности и доверия. Подростки с особыми образовательными потребностями часто испытывают тревожность и страх негативной оценки, что снижает их коммуникативную активность. Поддерживающая педагогическая позиция, доброжелательный климат, признание успехов каждого обучающегося способствуют раскрепощению и формированию позитивного опыта общения [2].

Одним из центральных направлений педагогической поддержки социализации в инклюзивной школе является развитие у подростков способности к социальному взаимодействию на основе взаимопонимания и уважения [1].

Особого внимания заслуживает роль педагогов и тьюторов, которые выступают посредниками в установлении конструктивных межличностных отношений между участниками образовательного процесса. Их позиция должна быть направлена не на контроль, а на создание атмосферы партнерства, доверия и поддержки. Педагог, демонстрирующий образцы уважительного и эмпатийного общения, становится для подростков важным коммуникативным образцом. Подобное взаимодействие формирует у учащихся чувство безопасности и готовность к открытому выражению мыслей и эмоций [4].

Важной составляющей процесса социализации выступает развитие толерантности и эмпатии как личностных качеств, обеспечивающих позитивное отношение к другому человеку. Подростки, владеющие развитыми коммуникативными умениями, легче принимают индивидуальные различия и проявляют терпимость к иным точкам зрения. Это особенно значимо в инклюзивном образовательном пространстве, где общаются обучающиеся с разными возможностями здоровья. Формирование эмпатийного общения способствует укреплению психологического климата коллектива и снижению конфликтности [8].

Таким образом, коммуникативные умения являются ключевым условием успешной социализации подростков в инклюзивном образовательном пространстве. Развитие данных умений способствует формированию у подростков уверенности в себе, навыков сотрудничества и принятия разнообразия человеческих проявлений. В условиях развития инклюзивного образования коммуникативные умения становятся не просто компонентом учебной успешности, но и важнейшим условием социальной адаптации, толерантности и самореализации подростков.

Следует подчеркнуть, что развитие коммуникативных умений в инклюзивном образовательном пространстве не является изолированной задачей: оно тесно связано с формированием общей культуры общения, ценностного отношения к человеку и готовности к взаимодействию на принципах равенства и взаимного уважения. Эффективная реализация этой задачи возможна лишь при условии взаимодействия педагогов, дефектологов, психологов и родителей, объединенных общей целью – созданием среды, в которой каждый подросток сможет проявить себя и почувствовать социальную значимость.

Список использованной литературы

1. Колчинская, В. Ю. Коммуникативные навыки как показатель успешности социализации подростков / В. Ю. Колчинская, О. С. Копалова // Весник ЮУпГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2025. – № 1. – С. 47–60.

2. Першина, Н. А. Особенности инклюзивной культуры подростков / Н. А. Першина, М. В. Шамардина // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2019. – № 4 (15). – С. 198–203.

3. Заиграева, Н. В. Недостатки коммуникации школьников с разными вариантами отставания в интеллектуальном развитии в инклюзивной школе / Н. В. Заиграева, А. С. Дагаева // Вестник ПГУ им. Шолом–Алейхема. – 2023. – № 4 (53). – С. 35–50.

4. Мухина, Т. К. Формирование коммуникативной компетентности подростков в средней общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / Т. К. Мухина, Е. А. Кузьмина // Международный научно–исследовательский журнал. – 2024. – № 4 (142). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentnosti-podrostkov-v-sredney-obscheobrazovatelnoy-shkole (дата обращения: 19.11.2025).

5. Нигматуллина, Э. Н. Коммуникативные умения: классификация и структура / Э. Н. Нигматуллина, С. К. Савицкий, М. Ф. Умаров, С. Л. Хаустов // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 8. – С. 20–24.

6. Чертихина, Л. В. Формирование коммуникативных навыков у подростков во внеучебное время / Л. В. Чертихина // Школьная педагогика. – 2022. – № 2 (24). – С. 13–18.

7. Коледа, И. В. Социализация личности: особенности процесса / И. В. Коледа // Высшее техническое образование. – 2018. – № 1. – С. 24–28.

8. Осипова, Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – № 4 (29). – С. 129–132.

9. Кузьмина, А. Б. Формирование коммуникативных умений виртуального общения подростков с ограниченными возможностями здоровья / А. Б. Кузьмина, К. В. Литвинова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 4(37). – С. 150–154.

УДК 376

Чупикова О.В.

РАЗВИТИЕ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ЧЕРЕЗ ВИЗУАЛЬНУЮ ПОДДЕРЖКУ И СОЦИАЛЬНЫЕ СХЕМЫ

Аннотация. В статье рассматриваются методы и подходы, направленные на улучшение понимания прочитанного текста у детей с расстройством аутистического спектра. Использование визуальной поддержки, такой как картинки, пиктограммы и схемы, а также социальных схем, которые помогают структурировать социальные ситуации и взаимосвязи. Основное внимание уделяется тому, что визуальная поддержка облегчает процесс чтения, способствует развитию навыков интерпретации и понимания смысла, а социальные схемы помогают детям ориентироваться в коммуникативных и социальных контекстах, что расширяет возможности для успешного обучения.

Ключевые слова: чтение, расстройства аутистического спектра, визуальная поддержка, социальные схемы.

Chupikova O.V.

DEVELOPING COMPREHENSION READING IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER THROUGH VISUAL SUPPORT AND SOCIAL STORIES

Abstract. The article examines methods and approaches aimed at improving reading comprehension in children with autism spectrum disorder. It discusses the use of visual supports, such as pictures, pictograms, and diagrams, as well as social stories, which help structure social situations and relationships. The main focus is on how visual supports facilitate the reading process, promote the development of interpretation and comprehension skills, and how social stories help children navigate communicative and social contexts, thereby expanding opportunities for successful learning.

Keywords: reading, autism spectrum disorders, visual support, social schemas.

Для многих людей чтение представляется естественным процессом, однако, это гораздо больше, чем просто расшифровка букв и формирование слов. Это ключ к огромному миру знаний, и полноценного участия в общественной жизни. Для большинства людей этот процесс кажется само собой разумеющимся, но дети с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) сталкиваются с серьезными трудностями в понимании текстов. Для них этот процесс выраженных проблем в социальном взаимодействии и коммуникации, в понимании скрытых смыслов, эмоций и мотивов, присутствующих в литературных произведениях, представляет собой сложную задачу.

В отличие от нормотипичных детей, которые интуитивно распознают подтекст и иронию, дети с РАС склонны к буквальному восприятию информации. Даже если учащийся безупречно владеет техникой чтения, ему бывает сложно уловить суть текста, извлечь из него смысл и установить связь с реальным миром. Их внимание фокусируется на конкретных деталях – отдельных словах и фразах, что препятствует формированию целостного представления о сюжете. Это связано с особенностями когнитивных процессов, где приоритет отдается конкретным элементам, а взаимосвязи и контекст остаются в не зоны внимания. Трудности в абстрактном мышлении и обобщении знаний также играют важную роль. Связывание прочитанного с личным опытом, необходимое для глубокого понимания, оказывается затруднительным. Метафоры, аллегории и другие художественные приемы, обогащающие язык и придающие тексту многословность, воспринимаются буквально, что существенно ограничивает возможность полноценной интерпретации. В результате даже простые истории могут оставаться непонятными, а сложные произведения – недоступными для восприятия. Особую сложность представляет понимание эмоционального состояния персонажей: сопереживание, радость, грусть, страх. Вместо того, чтобы погрузиться в историю

и почувствовать ее атмосферу, ребенок с РАС может зациклиться на деталях сюжета, не понимая общей картины [1].

Понимание художественного текста – это не просто расшифровка слов, требующая знания языка, но и умение уловить скрытый смысл, представить себя на месте героев и проанализировать их поступки. Для детей с РАС этот процесс вызывает значительные затруднения.

Одними из ключевых сложностей являются сенсорные особенности, характерные для многих детей с РАС. Повышенная чувствительность к свету, звукам, тактильным ощущениям, может вызвать сенсорную перегрузку, когда из-за слишком большого количества раздражителей ребенок испытывает дискомфорт и стресс. Это снижает концентрацию внимания и приводит к быстрой утомляемости при чтении, что дополнительно ограничивает эффективность работы с текстом. Преодоление этих барьеров требует индивидуального подхода и специальных методик. Одним из эффективных инструментов является визуальная поддержка – использование схем, таблиц, картинки, которые помогут ребенку структурировать информацию и установить связи между событиями. Данные схемы, представляющие структурированные модели социальных ситуаций, которые служат своеобразным «переводчиком» человеческих взаимоотношений, облегчает ребенку понимание мотивов и намерений персонажей.

Важно стимулировать размышления о мотивах персонажей, их чувствах и последствиях, действий, задавая наводящие вопросы. Чтение вслух с последующим обсуждением, а также использование интерактивных игр и заданий, направленных на развитие понимания прочитанного, могут значительно облегчить процесс освоения текстовой информации и открыть для детей с РАС двери в увлекательный мир литературы.

Визуальная поддержка играет ключевую роль в компенсации трудностей восприятия у детей с РАС, так как она:

– обеспечивает наглядное представление информации, упрощая процесс обработки текста, снижая когнитивную нагрузку;

– помогает структурировать и организовывать содержание, делая его более понятным через использование пиктограмм, иллюстраций и схем, которые облегчают понимание и запоминание;

– поддерживает развитие визуального мышления, которое у многих детей с РАС развито лучше, чем вербальное восприятие, что позволяет им лучше усваивать информацию через визуальные образы;

– способствует снижению когнитивной нагрузки и повышает мотивацию к чтению, так как визуальные элементы делают процесс более интересным и менее утомительным;

– помогают удерживать внимание на тексте и уменьшают отвлекаемость.

Использование визуальной поддержки при работе с текстом способствует обеспечению равного доступа к образованию и информации для детей с РАС. Она направлена на формирование у детей навыков самостоятельного смыслового восприятия и критического мышления. Это содействует не только академическому прогрессу, но и развитию эмпатии, навыков коммуникации и взаимодействия, что имеет большое значение для гармоничного включения ребенка в общество.

Визуальная поддержка и четкая структура информации создают предсказуемую и понятную среду для ребенка, что снижает уровень тревожности и помогает чувствовать себя безопасно. Это тесно связано с заботой о психологическом благополучии детей с РАС [2, с. 22].

При работе с текстом можно использовать социальные схемы. Это упрощенные модели социальных ситуаций, которые помогают детям с РАС понять и предсказать поведение других людей, а также интерпретировать прочитанный текст с учетом социальных контекстов. Это формирует структурированное понимание последовательности событий, ролей и норм поведения, что облегчает осмысление сюжетных линий и позволяет ориентироваться в социальных взаимодействиях персонажей. Использование социальных схем способствует развитию таких важных навыков, как эмпатия, мышление, которые необходимы для интерпретации мотивов и эмоций персонажей. Таким образом, социальные схемы помогают ребенку с РАС не только лучше понять текст, но и улучшить свои навыки социального взаимодействия в реальной жизни.

Представьте себе схему, где изображены роли участников диалога, их возможные действия и реакции. Такая визуализация позволяет ребенку предсказать, что произойдет дальше, понять невербальные сигналы и интерпретировать скрытые смыслы. Социальные схемы формируют четкое представление о последовательности событий, нормах поведения и ожиданиях в различных ситуациях. Это, в свою очередь, облегчает осмысление сюжетных линий в книгах и даже повседневных взаимодействиях. Ребенок начинает анализировать, задавать вопросы, а не просто следить за развитием событий. Карточки с изображениями, символы, пиктограммы помогают детям лучше понять эмоциональные и социальные ситуации, облегчая коммуникацию и формирование положительного опыта взаимодействия.

Таким образом, интеграция визуальных средств и социальных схем в обучении становится эффективным подходом для преодоления барьеров смыслового восприятия у детей с РАС. Визуальная поддержка, такая как пиктограммы, графики, и наглядные пособия, создают конкретные образы, облегчая понимание и запоминание. Социальные схемы в свою очередь, помогают детям ориентироваться в жизненных ситуациях. Они показывают последовательность действий, учат предвидеть возможные последствия поступков и понимать невербальные сигналы, которые зачастую ускользают от их внимания. Благодаря этому, дети лучше понимают, как вести себя в обществе, что способствует более успешному социальному взаимодействию.

Вместо традиционного подхода, ориентированного на вербальное объяснение, учителя и родители, использующие эти инструменты, адаптируют учебный материал под индивидуальные потребности ребенка. Такой персонализированный подход снижает уровень тревожности, повышает мотивацию к обучению и способствует более глобальному и осознанному усвоению информации. В конечном итоге, развитие смыслового восприятия через визуальные социальные схемы открывает детям с РАС двери к полноценной социализации и реализации своего потенциала, несмотря на существующие трудности [3, с. 5].

Использование подобных средств обучения в образовательном процессе является мощным инструментом, позволяющим детям с РАС не только раскрыть секреты литературных произведений, но и увереннее ориентироваться в сложном мире человеческих отношений.

Список использованной литературы

1. Никольская, О. С. Аутизм и расстройства аутистического спектра / О. С. Никольская. – М. : Юрайт, 2023. – 295 с.

2. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2022. – 288 с.

3. Горячева, Т. Г. Расстройства аутистического спектра у детей: монография / Т. Г. Горячева, Ю. В. Никитина. – М. : Генезис, 2018. – 168 с.

УДК 159.9

Шмидт А.Ю., Буравлева Н.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования психолого–педагогических компетенций родителей, воспитывающих подростков с ограниченными возможностями здоровья. Раскрываются теоретические основы, особенности взаимодействия родителей с подростками и педагогами, а также практические подходы к повышению компетенций. Предлагаются рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению, направленному на развитие компетенций родителей, воспитывающих подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: родители, подростки с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогические компетенции, поддержка семьи, социализация.

Schmidt A. Y., Buravleva N.A.

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS RAISING ADOLESCENTS WITH DISABILITIES

Abstract: The article examines the features of the formation of psychological and pedagogical competencies of parents raising adolescents with disabilities. The theoretical foundations, features of parents' interaction with adolescents and teachers, as well as practical approaches to improving competencies are revealed. Recommendations on psychological and pedagogical support aimed at developing the competencies of parents raising adolescents with disabilities are offered.

Keywords*:* Parents, adolescents with disabilities, psychological and pedagogical competence, family support, socialization.

Современные семьи, воспитывающие подростков с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), сталкиваются со сложностями, связанными с эмоциональной нестабильностью подростка, адаптацией к образовательной среде и социальной интеграцией. Эффективное воспитание требует от родителей специальных знаний, навыков и эмоциональной готовности. Психолого-педагогические компетенции родителей обеспечивают возможность понимать потребности подростка, поддерживать его и взаимодействовать с педагогами и специалистами.

Психолого-педагогические компетенции включают в себя совокупность знаний о возрастных и индивидуальных особенностях ребенка, умений строить доверительное общение, навыков решения конфликтов, а также эмоциональную устойчивость и способность к эмпатии. Для родителей подростков с ОВЗ критически важно понимать специфику развития и потребности своих детей, чтобы создавать условия для их полноценного развития и социализации [1].

Воспитание подростков само по себе является сложной задачей для родителей, так как этот возраст характеризуется повышенной эмоциональностью, стремлением к самостоятельности и поиском личных границ. Подросток часто переживает внутренние конфликты, проявляет протестное поведение, а также испытывает трудности в саморегуляции и взаимодействии со взрослыми. Родителям приходится искать баланс между контролем и доверием, чтобы сохранить контакт с ребенком и помочь ему пройти этап взросления без серьезных эмоциональных потрясений.

Однако воспитание подростка с ОВЗ усложняется еще больше. Нарушения физического или психического развития, особенности восприятия и мышления, повышенная утомляемость и эмоциональная неустойчивость усиливают трудности в общении и социализации. Родители

таких детей сталкиваются с необходимостью постоянной поддержки, адаптации требований, терпеливого объяснения и эмоциональной устойчивости. Все это требует от взрослых особых знаний, такта и высокой степени включенности в жизнь ребенка.

Л.С. Выготский отмечал, что структура психического развития ребенка с отклонениями состоит из первичных и вторичных дефектов. Первичные связаны с органическими повреждениями или нарушениями функций, а вторичные – с задержкой формирования высших психических процессов и ограниченностью социального опыта. Именно эти вторичные дефекты оказывают значительное влияние на личностное и социальное развитие подростка, затрудняя его адаптацию в обществе и формирование самостоятельности [2]. Поэтому задача родителей и специалистов заключается не только в психолого–педагогической компенсации ограничений, но и в создании условий для раскрытия потенциала ребенка и его успешной интеграции в социум.

Особенность родителей, воспитывающих подростков с ОВЗ, заключается в том, что они часто сталкиваются с эмоциональным выгоранием, тревожностью, чувством вины и социальной изоляцией. Формирование психолого-педагогических компетенций помогает преодолевать эти трудности через развитие навыков конструктивного общения, принятия особенностей ребенка и сотрудничества с педагогами, психологами и дефектологами. Важную роль в этой ситуации играет создание позитивного эмоционального климата в семье, где подросток ощущает поддержку и понимание.

Практические подходы к повышению психолого-педагогических компетенций родителей включают:

– психолого–педагогическое просвещение через лекции, семинары и вебинары, направленные на углубление знаний родителей о подростках с ОВЗ;

– консультационные встречи индивидуального и группового формата для анализа родительских стратегий, эмоциональной саморегуляции и обучения эффективным методам воспитания;

– тренинги и мастер-классы по развитию навыков взаимодействия и решению конфликтных ситуаций;

– поддерживающие группы, где родители обмениваются опытом, получают эмоциональное содействие и формируют чувство принадлежности к сообществу родителей подростков с ОВЗ;

– индивидуализированные программы сопровождения с учетом особенностей семьи и эмоционального состояния подростка.

Значимую роль в развитии компетенций оказывают специалисты, которые, используя современные технологии, помогают в восстановлении ресурса семьи, развитии эмпатии, навыков конструктивного общения и способности родителей к саморегуляции [3].

Формирование психолого-педагогических компетенций родителей способствует снижению тревожности и эмоционального напряжения в семье [4], укреплению доверительных отношений между родителями и подростком, успешной социализации подростков с ОВЗ, а также повышению готовности родителей к решению сложных задач в деле воспитания. Системная поддержка и практическая подготовка родителей создают условия для гармоничного развития и интеграции подростков с ОВЗ в образовательную и социальную среду. В современной практике происходит все более активное использование дистанционного формата в психолого-педагогическом сопровождении родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Формирование психолого-педагогических компетенций родителей, воспитывающих подростков с ОВЗ, опирается как на классические труды, так и на современные концепции психологии развития и педагогики сотрудничества. Согласно культурно-историческому подходу Л.С. Выготского, развитие личности происходит через взаимодействие и освоение социального опыта в процессе совместной деятельности. Родители, являясь первыми значимыми взрослыми, выступают проводниками ребенка в социокультурное пространство, а их компетентность напрямую влияет на качество воспитательного процесса.

Личностно-ориентированный подход подчеркивает важность признания уникальности каждого ребенка и необходимости индивидуального подхода в воспитании. Родители подростков с ОВЗ часто сталкиваются с дефицитом информации о специфике развития, что делает важным систематическое психолого-педагогическое просвещение. Обучение родителей методам позитивного взаимодействия и эмоциональной поддержки способствует гармонизации внутрисемейных отношений и повышению эффективности воспитательных воздействий.

Особую роль играет формирование у родителей метакогнитивных навыков – способности осознавать собственные эмоциональные состояния, корректировать модели поведения и использовать стратегии саморегуляции. Эти умения способствуют профилактике эмоционального выгорания и развитию устойчивости к стрессу, что особенно важно при воспитании подростков с особыми образовательными потребностями.

Современные исследования указывают на необходимость интеграции образовательных, медицинских и социальных служб для эффективного сопровождения семьи. Взаимодействие специалистов различных профилей позволяет формировать единую стратегию помощи, где родители выступают активными участниками процесса. Практика показывает, что программы родительского обучения, включающие элементы тренингов и групп поддержки, значительно повышают уровень уверенности родителей и качество их взаимодействия с детьми.

Таким образом, теоретические и практические основы формирования психолого-педагогических компетенций родителей требуют системного подхода, направленного на развитие знаний, умений и личностных качеств, способствующих успешному воспитанию подростков с ОВЗ. Комплексное сопровождение семьи обеспечивает условия для гармоничного развития ребенка и укрепления психологического здоровья всех ее членов [5].

Список использованной литературы

1. Лебединский, В. В. Психология аномального развития ребенка / В. В. Лебединский. – М. : Академия, 2009. – 241 с.

2. Выготский, Л. С. Проблема развития и распада высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 332с.

3. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в России: современное состояние и перспективы развития / Н. Н. Малофеев. – М. : Просвещение, 2021. – 400 с.

4. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2007. – 122 с.

5. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями опорно–двигательного аппарата : учеб. пособие для студ. вузов / Л. М. Шипицина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

УДК 373.24

Шкутова Н.Ю.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования духовно-нравственной культуры у детей старшего дошкольного возраста. Представлены теоретические основы, практические подходы и примеры реализации проектов, направленных на развитие нравственных качеств, духовных ценностей и культуры поведения у детей дошкольного возраста. Особое внимание уделено интеграции воспитательных задач в образовательный процесс и взаимодействию с родителями.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, дошкольное образование, нравственные ценности, взаимодействие с родителями.

Shkutova N.Yu.

FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL CULTURE IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE: FROM EXPERIENCE

Abstract. The article discusses the problem of forming spiritual and moral culture in children of senior preschool age. The article presents theoretical foundations, practical approaches, and examples of implementing projects aimed at developing moral qualities, spiritual values, and behavioral culture in preschool children. Special attention is given to integrating educational tasks into the educational process and interacting with parents.

Keywords: spiritual and moral education, preschool education, projects, moral values, and interaction with parents.

Понятие «духовно-нравственное воспитание», имеющее глубокие корни в истории и культуре, переживает сегодня новый подъем, как в обществе в целом, так и в сфере образования. Невозможно стать по-настоящему нравственным человеком, не испытывая привязанности к своему прошлому и не проявляя заботы о судьбе своего народа. Однако истинный патриотизм не означает враждебности или пренебрежения к другим народам. Именно поэтому знакомство с историей, природой и культурой родной земли и края становится краеугольным камнем в формировании духовно-нравственных основ у детей старшего дошкольного возраста.

Уважение к своей стране, ее традициям, истории и богатому культурному наследию – это фундамент любого воспитательного процесса. Невозможно вырастить достойного гражданина и человека без трепетного отношения к своим корням. Даже самые простые элементы природы – травинка, полевой цветок, шелест ветра – напоминают нам о Родине. Мы учились любить свою страну и ценить многообразие традиций и особенностей народов, населяющих ее.

Формирование духовно-нравственной культуры у детей старшего дошкольного возраста является одной из ключевых задач современного дошкольного образования. В условиях глобализации и информационного общества важно воспитывать у детей такие качества, как доброта, честность, уважение к окружающим, любовь к Родине и природе. Дошкольный возраст – это период, когда закладываются основы мировоззрения, нравственных ориентиров и культуры поведения.

Целью данной статьи является представление опыта работы по формированию духовно-нравственной культуры у детей старшего дошкольного возраста через различные виды деятельности.

Духовно-нравственное воспитание основывается на следующих принципах:

– принцип гуманизма – уважение к личности ребенка, признание его уникальности;

– принцип культуросообразности – приобщение детей к традициям, обычаям и ценностям родной культуры;

– принцип интеграции – объединение воспитательных задач с образовательными.

В соответствии с учебной программой дошкольного образования, духовно-нравственное воспитание должно быть интегрировано в образовательный процесс через различные виды деятельности: специально организованную и нерегламентированную (общение, игровая, познавательная практическая, художественная, трудовая) [1, с. 249].

Учреждения дошкольного образования играют ключевую роль в формировании духовных и нравственных чувств у подрастающего поколения. Их цель – обеспечить погружение детей в мир родного языка, национальных традиций и исторического наследия, применяя для этого инновационные образовательные подходы и игровые формы. Значимость этой работы трудно переоценить, поскольку раннее знакомство с языковыми корнями, историческими событиями и культурными особенностями своей страны является фундаментом для формирования нравственности, патриотизма и чувства ответственности перед обществом. Дети, испытывающие любовь и уважение к родному языку, культуре и истории, вырастают сознательными гражданами, готовыми активно участвовать в жизни своей страны и вносить свой вклад в ее развитие. Они становятся преданными своей Родине людьми, осознающими свою принадлежность к единому народу.

Считаю, одним из важных аспектов является использование народных сказок, песен, игр, рассказывающих о значимых событиях и личностях истории страны. Это поможет детям ощутить связь с прошлым и поверить в значимость национального наследия. Кроме того, важно привлекать к обучению сказкам и историям о своем родном городе или деревне, показывая их красоту и особенности.

Разнообразные экскурсии и посещения музеев, выставок и памятников культуры помогут детям познакомиться с историческими и культурными ценностями родного края. Важно объяснить им, как эти ценности связаны с их собственной жизнью и почему они стоят того, чтобы быть сохраненными и уважаемыми. С целью привития любви и уважения к историческому и героическому прошлому своей малой родины, города Могилева, мной были разработаны проекты – аудиогиды на базе мобильного приложения izi.TRAVEL. Аудиогид «Скульптуры города Могилева» помог в интересной форме познакомиться детям и их родителям с современными скульптурами и их значением в истории нашего города. Аудиогид «Памятники Великого подвига» поспособствовал получению знаний о героической истории нашего города. Благодаря этому аудиогиду, дети узнали про значимые исторические места Могилева, познакомились с историей названий родных улиц, узнали, что бульвар Непокоренных назван в память об узниках Луполовского лагеря, которые погибли, но не покорились врагу в годы Великой Отечественной войны. В память об узниках лагеря смерти был сооружен мемориальный комплекс «Подвиг народа бессмертен» и зажжен Вечный Огонь. Дети сделали вывод, что цветы у Вечного огня – это наша благодарность тем, кто нас защищал. Дети узнали про историко-культурную ценность Беларуси – мемориальный комплекс защитникам Могилева «Буйничское поле». Здесь во время обороны Могилева проходили ожесточенные бои с немецкими войсками. Дети вместе с родителями посетили эти священные места. Воспитанники очень увлеченно рассказывали о том, что увидели и услышали, делились своими впечатлениями в рисунках и поделках, помогли организовать выставку фотографий с мест экскурсии. Также были разработаны аудиогиды «Героические улицы города Могилева» в

двух частях. Эти аудиогиды рассказывают о некоторых героях Советского Союза и их подвигах в годы Великой Отечественной войны, в их честь были названы улицы нашего родного города.

В своей практике осуществляю планомерную и систематическую образовательная работа по ознакомлению с культурным и историческим наследием Республики Беларусь, по формированию представлений об истории и культуре родного края. В группе собран материал о народных традициях, праздниках Республики Беларусь, оформлен и постоянно пополняется «Уголок по гражданскому и патриотическому воспитанию», в котором собраны иллюстрации, альбомы, папки-передвижки, лэпбуки и др. Также использую в своей работе с детьми авторские дидактические игры: «Моя семья», «Мой любимый город Могилев», «Лото. Природа Беларуси», «Наша краіна Рэспубліка Беларусь», «Белорусский орнамент», «Пазл. Карта Беларуси», «Лото. Народные ремесла», «Белорусская национальная еда», «Теневое лото. Беларуь», «вертушки. Достопримечательности нашей страны», «Пазл. Символы Республики Беларусь» и др.

Приведем примеры духовно-нравственных проектов, проведенных с детьми старшего дошкольного возраста.

Проект «Добрые дела». Цель: формирование у детей представлений о доброте, взаимопомощи и уважении к окружающим. Описание: на первом этапе проводилась беседа с детьми о том, что такое доброта, как можно помогать другим. Организовывались практические занятия: дети вместе с воспитателем изготавливали открытки для пожилых людей, собирали игрушки и книги для детей из малообеспеченных семей. Итогом проекта стал «День добрых дел», когда дети вместе с родителями и воспитателями посетили дом ветеранов, передали подарки и выступили с небольшим концертом. Результат: дети учатся проявлять заботу, внимание и уважение к другим людям.

Проект «Моя Родина – Беларусь». Цель: воспитание у детей любви к Родине, уважения к ее истории, культуре и традициям. Описание: в рамках проекта проводились занятия, посвященные государственным символам Беларуси (флаг, герб, гимн), народным традициям и праздникам. Организовывались занятия краеведческого музея, просмотр мультфильмов и фильмов о родной стране. Дети участвовали в создании коллективной аппликации «Моя Родина» и разучивали песни о Беларуси. Результат: у детей формируется чувство гордости за свою страну, уважение к ее культуре и традициям.

Проект «Мир природы». Цель: формирование у детей экологической культуры, бережного отношения к природе. Описание: на первом этапе дети знакомились с природой родного края через экскурсии, наблюдения и чтение сказок о животных и растениях. Организовывались практические занятия: посадка цветов на территории детского сада, посадка растений на огороде детского сада, изготовление кормушек для птиц. Итогом проекта стал экологический праздник, на котором дети представили свои рисунки, стихи и поделки на природную тему. Результат: дети учатся осознанно бережно относиться к природе, понимать ее ценность и важность.

Роль родителей в духовно-нравственном воспитании. Эффективность формирования духовно-нравственной культуры во многом зависит от взаимодействия с семьями воспитанников. В рамках этого направления с родителями проводятся разнообразные форы работы, например, консультации на темы «Как воспитать доброго и отзывчивого ребенка», «Семейные традиции как основа нравственного воспитания», «Как воспитать уважение к старшим и заботу о близких», «Духовные традиции семьи: как сохранить и передать их детям», «Формирование у ребенка чувства ответственности за свои поступки», «Семейные праздники

как способ укрепления духовных ценностей», «Как научить ребенка уважать чужое мнение и быть толерантным», «Совместное творчество как способ духовного сближения родителей и детей». Реализуются совместные мероприятия: праздники, субботники, благотворительные акции, семейные выставки (посвященные семье, бабушкам и дедушкам, семейным традициям, знаменитым родственникам), родительские собрания, на которых обсуждаются успехи детей и планы на будущее.

Развитие духовно-нравственной культуры у детей старшего дошкольного возраста – это сложная, но чрезвычайно важная задача. Она требует от педагогов системного, творческого подхода и активного вовлечения родителей. Очевидно, что применение разнообразных форм и методов работы является эффективным способом привить детям духовные и нравственные ценности. Проекты, направленные на развитие нравственных качеств, помогают детям не только усвоить важные принципы, но и применять их в повседневной жизни. Практика показывает, что успешное формирование духовно-нравственной культуры у детей старшего дошкольного возраста достигается благодаря интеграции воспитательных задач в образовательный процесс, использованию игровых и практических методов, а также тесному взаимодействию с семьей.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь – Минск : НИО, 2023. – 380 с.

УДК 376.1

Шрейдер С.В.

ПРОЕКТ «ПИСЬМА НА ПОЧТУ НОШУ»: ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В статье представлен опыт работы учителя русского языка и литературы и классного руководителя по формированию компетенций социально-эмоциогнального обучения у учащихся с нарушением через реализацию социально-педагогического образовательного проекта «Письма на почту ношу».

Ключевые слова: социально-эмоциональное обучение, учащиеся с нарушением слуха.

Shreidzer S.V.

PROJECT «LETTERS TO THE POST OFFICE»: FORMING SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING COMPETENCIES IN STUDENTS WITH HEARING DISORDERS

Abstract. The article presents the experience of a Russian language and literature teacher and a class teacher in the formation of social-emotional learning competencies in students with hearing disorders through the implementation of the socio–pedagogical educational project «Letters to the post office».

Keywords: socio-emotional learning, students with hearing disorders.

В современной образовательной парадигме, реализующей принцип инклюзии, преимущественно используется личностно-ориентированная модель обучения. В фокусе данной парадигмы находится формирование целостной, гармонично развитой личности, способной к эффективной социальной адаптации и интеграции. В достижении данной цели ключевым инструментом становится Social and Emotional Learning (SEL) или социально-эмоциональное обучение (далее – СЭО), направленное на развитие у учащихся самосознания,

самоуправления, социальной осведомленности, навыков взаимоотношений и ответственного принятия решений [1]. Следует отметить, что вышеперечисленные навыки не формируются изолированно; они взаимосвязаны и интегрированы в образовательный процесс и школьную жизнь, создавая фундамент для академической успеваемости, психического здоровья и общего благополучия учащегося.

Особую значимость социально-эмоциональное обучение приобретает в контексте современного образования, реализующего принцип инклюзии, основной задачей которого является полноценная социальная адаптации и интеграция учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). В этой связи обучающиеся с нарушением слуха оказываются в группе особого риска. Вторичные отклонения, обусловленные первичным нарушением слухового анализатора, – трудности в овладении словесно-логическим мышлением, ограниченность словарного запаса, особенности развития эмоциональной сферы и коммуникативных навыков – создают серьезные барьеры на пути их социализации [2].

При проектировании коррекционно-образовательной среды для учащихся с нарушением слуха в условиях инклюзии необходимо учитывать проблемы, с которыми сталкивается данная категория учащихся:

1) дефицит в восприятии и понимании эмоциональных состояний: учащийся с нарушением слуха лишен доступа к огромному пласту вербальной информации, передаваемой через тембр, высоту, интонацию и эмоциональную окраску голоса. Это приводит к трудностям в распознавании и дифференциации эмоций окружающих, возникают ошибки в интерпретации ситуаций, непонимание шуток, сарказма. Обучающийся вынужден ориентироваться преимущественно на невербальную информацию, а именно на мимику и жесты, что требует от него целенаправленного и осознанного усилия, в то время как слышащие сверстники считывают этот комплекс непроизвольно и одновременно;

2) трудности в вербализации и выражении собственных эмоций: овладение эмоциональной лексикой требует богатой языковой среды и многообразного речевого общения, а у обучающихся с нарушением слуха часто наблюдается ограниченный активный словарь, упрощенность синтаксических конструкций. Многие абстрактные понятия («раздраженный», «восторженный», «раздосадованный», «меланхоличный» и др.), связанные с эмоциональной сферой, недоступны для понимания. В связи с этим учащиеся с нарушением слуха могут испытывать сложности с тем, чтобы назвать, описать и объяснить то, что они чувствуют. И как следствие эмоциональные состояния часто остаются невербализованными, что может приводить к их соматизации (жалобы на боли, усталость) или поведенческим срывам (агрессия, замкнутость) как единственным доступным формам выражения внутреннего напряжения [3];

3) ограниченный и обедненный опыт непроизвольного социального научения. Сверстники с хорошим слухом постоянно находятся в «фоновом» режиме получения социальной информации: они слышат разговоры родителей, обсуждения одноклассников на перемене, комментарии при просмотре видео на различные темы и т.д. Это позволяет им пассивно усваивать социальные нормы, модели разрешения конфликтов, этикетные формулы. Учащиеся с нарушением слуха оказываются изолированными от этого «фонового» социального опыта. Их обучение происходит преимущественно в ситуациях явного, направленного инструктажа или целенаправленно смоделированных ситуаций, что ведет к риску социальной наивности, трудностей в понимании неписаных правил поведения в группе, отставания в развитии социального интеллекта;

4) коммуникативные барьеры и риск социальной изоляции. Трудности в быстром и спонтанном вербальном общении со слышащими сверстниками и взрослыми создают постоянный фон для фрустрации и тревожности. Учащиеся могут избегать инициации контакта из-за страха быть непонятым или высмеянным и как следствие возникает вероятность формирования социальной изоляции и выпадения из групповой динамики класса. Это, в свою очередь, напрямую блокирует формирование компетенций СЭО, особенно навыков взаимоотношений и социальной осведомленности, которые формируются именно в процессе практического взаимодействия [4].

Таким образом, СЭО является ключевым направлением коррекционно-педагогической работы с учащимися со слуховой депривацией в условиях инклюзии. Требуется создание специально организованной, структурированной и эмоционально безопасной среды, которая:

– компенсирует дефицит спонтанного эмоционального опыта;

– целенаправленно обогатит эмоциональный словарь и предоставляет модели для выражения чувств;

– создаст ситуации успешной коммуникации, минимизируя страх ошибки;

– простимулирует рефлексию собственных эмоциональных состояний и состояний других людей.

Следует отметить, что при реализации задач по формированию компетенций СЭО необходимо учитывать психофизические и познавательные особенности учащихся с нарушением слуха и их социальный опыт, так как существующие программы СЭО, как правило, рассчитаны на нормотипичных обучающихся. Следовательно, возникает необходимость в разработке и апробации специальных педагогических инструментов и методик, которые могли бы эффективно интегрироваться в инклюзивную образовательную среду и целенаправленно формировать социально-эмоциональные компетенции у учащихся с нарушением слуха.

В ГУО «Средняя школа № 16 им. А.Сухомбаева г. Гродно» одними из активно применяемых, эффективных инструментов являются социально-педагогические образовательные события и проектная деятельность.

Целью долгосрочного социально-педагогического образовательного события–проекта «Письма на почту ношу» является создание мотивирующей коммуникативной среды для развития письменной и устной речи, формирования компетенций СЭО у учащихся с нарушением слуха через регулярную переписку со сверстниками и взрослыми. Участники проекта: учащиеся с нарушением слуха 6–9 классов (основная целевая группа), слышащие сверстники из общеобразовательных классов и классов интегрированного обучения и воспитания, учителя-предметники, учитель-дефектолог, классный руководитель, родители и другие взрослые (как получатели писем или помощники).

Тему образовательного события определили сами учащиеся с нарушением слуха на уроке русского языка при изучении темы «Официально-деловой стиль речи». Обучающимся было предложено написать письмо-приглашение знаменитому земляку в рамках уроков русского языка и внеклассных мероприятий «Встречи со знаменитыми земляками». Во время урока школьники с нарушением слуха задавали вопросы: «Какими были первые письма? На чем и чем их писали? Как они пересылались? Где и когда появилась первая почта и какая она была? Когда появились первые конверт, почтовые открытка и марка? Какие они были? Есть ли в Беларуси музеи почты? Как правильно писать письма?» [5].

Во время подготовительного этапа:

– проведена диагностика исходного уровня развития письменной речи и социальных навыков;

– сформированы группы участников образовательного события-проекта;

– организованы «почтовые ящики» в классах;

– участники ознакомлены с историей почты, видами писем и их особенностями;

– проведено обучение структуре письма, этикету, правилам переписки (практикумы «Секреты хорошего письма», «Как написать письмо с извинениями»).

На основном этапе педагогами ГУО «Средняя школа № 16 им. А. Сухомбаева г. Гродно» разработаны кейсы, способствующие развитию компетенций СЭО при написании писем (https://goo.su/8cAt7i), и организованы и проведены учебные занятия и внеклассные мероприятия:

1) челлендж «Пишите о любви своей родителям, бабушкам и дедушкам» (написаны письма, изготовлены поздравительные открытки для матерей и отцов с признанием в любви своим родителям в рамках недели родительской любви, дня пожилого человека);

2) акция «Напиши и передай весточку другу». В рамках акции учащимися написаны письма друзьям, в которых школьники с нарушением слуха выражали свои чувства, делились своими переживаниями и поддерживали друзей;

3) уроки русской литературы:

– «Учителю в любви я признаюсь…» по произведению В. Распутина «Уроки французского» (составление благодарственного письма для учителя);

– «”Дуня, ты счастлива?” – письмо, которое так и не написал Самсон Вырин» по произведению А.С. Пушкина «Станционный смотритель» (составление письма от имени читателя для дочери Самсона Вырина Дуни после прочтения текста повести, ответив на вопросы: «Что бы вы сказали ей? Понимаете ли вы ее поступок? Почему она так и не пришла попрощаться по–настоящему? Такое письмо – не просто творческое задание. Это способ проговорить сложные чувства: вину, стыд, прощение, предательство, которые часто невозможно обсудить напрямую);

– «Эпилог: любовь, сказанная и не сказанная словами» по произведению А.С. Пушкина «Евгений Онегин» (написать ответ Онегина на письмо Татьяны, который он так и не написал. Необходимо написать не объясняясь, не оправдываясь; ответить так, как мог бы ответить человек, который впервые понял, что опоздал не во времени, а в любви. Письмо можно начать с фразы «Я понял, что…» или «Ты была права, Татьяна…»);

4) урок «Письмо себе в будущем» (задача: написать письмо, адресованное себе в будущем, с размышлениями о своих ценностях);

5) внеклассное мероприятие «Письма из прошлого: как они меняли мир» (о значении исторических писем и их влиянии на общественные изменения и нравственные ценности; изучение писем русских и белорусских писателей, исторических личностей);

6) внеклассное мероприятие «Письма Победы». Задача: сохранение исторической памяти о Великой Отечественной войне через выражение благодарности ветеранам путем написания писем и поздравлений;

7) информдайджест «Что такое сетикет?» (изучение правил общения и безопасного поведения в глобальной сети, социальных сетях и мессенджерах; написание постов и сообщений в социальных сетях) и др.

На заключительном этапе проведены:

– итоговая диагностика и рефлексия с учащимися;

– творческий отчет (выставка писем и почтовых открыток учащихся и из личных архивов; награждение «самых активных почтальонов», представление виртуального музея «Музей почты», содержащий экспонаты и разработанный в онлайн сервисе iziTravel. Данный проект размещен в глобальной сети по адресу: https://clck.ru/366GDQ) [5].

Следует отметить, что в рамках долгосрочного образовательного события-проекта «Письма на почту ношу» у учащихся с нарушением слуха формируются следующие компетенции СЭО:

– самосознание (рефлексия своих чувств и мыслей при описании событий в письмах);

– самоуправление (развитие усидчивости, планирование действий по написанию письма; планированию действий при коллективном взаимодействии и коммуникации во время создания виртуального музея почты);

– социальная осведомленность (интерес к жизни адресата, понимание его точки зрения через ответные письма);

– навыки взаимоотношений (установление и поддержание связи, ведение диалога в письменной форме, благодарность);

– ответственные решения (обдумывание, что и как написать, чтобы быть правильно понятым).

В процессе реализации социально-педагогического проекта «Письма на почту ношу» у учащихся развивается письменная речь, мелкая моторика, отмечается сплочение классного коллектива, преодоление коммуникационных барьеров, создается атмосфера психологической безопасности.

Таким образом, проект «Письма на почту ношу» доказал свою эффективность как гибкий и комплексный инструмент преодоления изоляции и успешной интеграции в общество и социализации. В результате реализации социально-педагогического образовательного события-проекта педагогами было организовано особое открытое образовательное пространство для создания условий и ситуаций, позволяющих формировать у учащихся с нарушением слуха через реализацию индивидуальных особенностей, склонностей и способностей и учета личного социального опыта на практике демонстрировать сформированные навыки СЭО. Данный проект имеет ключевые преимущества: естественность коммуникативной ситуации, личностная значимость для учащихся с нарушением слуха, интеграция задач развития речи и социально-эмоционального обучения.

Список использованной литературы

1. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Framework for SEL. – URL: https://casel.org/fundamentals–of–sel/ (дата обращения: 15.10.2025).

2. Элкинс, Д. Социально-эмоциональное обучение в школе / Д. Элкинс. – М. : Национальное образование, 2020. – 288 с.

3. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : ечеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002. – 203 с.

4. Речицкая, Е. Г. Развитие эмоциональной сферы детей с нарушением слуха / Е. Г. Речицкая // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 26–32.

5. Шрейдер, С. В. Формирование духовно-нравственных ценностей учащихся посредством организации социально-педагогических событий / С. В. Шрейдер // Эффективный педагогический опыт: от теории к практике : материалы республиканской науч.-техн. конф. с междунар.участием / ОО «Белорус. пед. об-во», Белорус. гос. пед. ун–т им. Максима Танка; редколлегия : А. И. Жук (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГПУ, 2024. – С. 1527–1530.

УДК 37.013.42

Щикно М.П.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК» НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ РЕГИОНА

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме духовно-нравственного воспитания старшеклассников в условиях современной образовательной среды. В работе представлен системный анализ возможностей интеграции регионального культурно-исторического материала, в частности, посвященного православным храмам г. Гродно, в содержание уроков русского языка. Автором детально описана методика проектирования и проведения комбинированного урока развития речи в 11 классе, нацеленного на формирование ценностных ориентаций, гражданской идентичности, патриотизма и речевой культуры через создание воодушевляющих монологических высказываний.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, воодушевляющая речь, монологическое высказывание, инфографика.

Shchykno M.P.

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH THE SUBJECT «RUSSIAN LANGUAGE» BASED ON THE CULTURAL AND HISTORICAL HERITAGE OF THE REGION

Abstract. The article is devoted to the current problem of spiritual and moral education of high school students in the modern educational environment. The paper presents a systematic analysis of the possibilities of integrating regional cultural and historical material, in particular, dedicated to the Orthodox churches of Grodno, into the content of the Russian language lessons. The author describes in detail the methodology for designing and conducting a combined speech development lesson in the 11th grade, aimed at forming value orientations, civic identity, patriotism, and speech culture through the creation of inspiring monologue statements.

Keywords: spiritual and moral education, inspiring speech, monologue statement, infographics.

Современный этап развития системы образования Республики Беларусь характеризуется повышенным вниманием к вопросам формирования национального самосознания, гражданственности и духовно–нравственных качеств подрастающего поколения [1, с. 12]. В условиях глобализации, информационной открытости и трансформации традиционных ценностных ориентиров образовательное пространство школы становится ключевым институтом, обеспечивающим передачу культурного кода и сохранение национальной идентичности. В данном контексте предметы гуманитарного цикла, и в частности «Русский язык», обладают уникальным воспитательным потенциалом, поскольку язык является не только средством коммуникации, но и формой существования национальной культуры, хранителем исторической памяти и духовного опыта народа [2, с. 138]. Проблема нашего исследования заключается в поиске и апробации эффективных механизмов актуализации этого потенциала на практике.

Целью нашего исследования стала разработка, апробация и анализ эффективности методики духовно-нравственного воспитания старшеклассников на уроках русского языка через призму культурно-исторического наследия малой родины на материале православных храмов г. Гродно.

В качестве ведущего метода выступило педагогическое моделирование и последующая реализация комбинированного урока русского языка в 11 классе на тему «Виды монологической речи: воодушевляющая речь» с речевой темой «Православные храмы Гродно». Урок был спроектирован на основе интегративного и деятельностного подходов, объединяющих русский язык, историю, краеведение, искусство, МХК и информатику. Его методическим ядром стала технология развития критического мышления через чтение и письмо, дополненная элементами проектной деятельности и цифровыми инструментами.

Содержательную основу урока составил тщательно отобранный культурно-исторический материал о пяти ключевых православных храмах г. Гродно, включая Свято-Покровский собор, Свято-Борисо-Глебскую (Коложскую) церковь, Храм в честь Собора Всех Белорусских Святых, Свято-Рождество-Богородичный монастырь и храм в честь иконы Божией Матери «Взыскание погибших». Данный материал был представлен учащимся в полимодальном формате для обеспечения многоканального восприятия и эмоционального погружения. Визуальный ряд включал авторскую инфографику с архитектурными планами, символикой количества куполов и цветовых решений. Текстовый ряд состоял из дидактически адаптированных исторических справок, притчи «О дороге» и эпиграфа о предназначении храмов. Аудиальный ряд создавался через фоновое звучание колокольного звона для создания особого эмоционального настроя на этапе мотивации. Цифровой ряд предполагал использование QR-кодов, ведущих на официальные ресурсы Гродненской епархии [3] и виртуальные 3D-туры по храмам.

Структура урока была выстроена в логике восхождения от эмоционального восприятия к анализу и последующему творческому созиданию. Организационно-мотивационный этап начинался с прослушивания записи колокольного звона, сопровождаемого словами учителя: «Закройте глаза и представьте, что вы находитесь у древнего храма. Какие чувства у вас возникают?». Учащиеся делились ассоциациями, которые фиксировались на доске, что способствовало созданию эмоционального настроя и личностной вовлеченности.

Этап актуализации субъектного опыта предусматривал работу с притчей и эпиграфом, заполнение «Корзины идей», где учащиеся формулировали свои вопросы и ожидания от темы. Далее происходила актуализация субъектного опыта школьников. С помощью приема «Корзина идей» они записывали на стикерах вопросы и ожидания от урока («Что я хочу узнать?», «Что для меня значит храм?») и размещали их на общем плакате. В дополнение к этому они читали притчу «О дороге» и обсуждали ее смысл, а затем сопоставляли с эпиграфом: «Храмы – это дороги к Богу и к самим себе». Такой прием помогал каждому учащемуся соотнести личные впечатления с культурными и духовными смыслами.

Погружение в содержание урока происходило в формате групповой работы по методу «Толкователь» [4, с. 132]. Каждая группа получала фрагмент инфографики (например, изображение куполов или цветовое решение храма) и задание объяснить его символику. В ходе обсуждения учащиеся устанавливали связь между архитектурной формой и духовным содержанием. Так, при рассмотрении числа куполов один из коллективов отметил: «Пять куполов символизируют Иисуса Христа и четырех евангелистов, что подчеркивает основу христианской веры».

Теоретико-ориентировочный этап представлял собой мини-лекцию о структуре и стилистических особенностях воодушевляющей речи с опорой на схему, включающую обращение, центральную идею, эмоциональные аргументы и призыв [5, с. 47].

Практико-созидательный этап являлся ключевым и заключался в создании учащимися текста воодушевляющей речи для смоделированной ситуации с использованием шаблона-опоры, включающего требования к применению риторических фигур и эмоционально-оценочной лексики [5, с. 32]: начало с обращения к аудитории («Дорогие друзья…», «Уважаемые жители нашего города…»), формулировку центральной идеи («Храмы Гродно – это не только архитектурные памятники, но и часть нашей души»), использование риторических фигур (вопросы, восклицания, анафора) и заключительный призыв («Сохраним вместе духовное богатство нашей земли»). В рамках работы предлагались смоделированные ситуации: выступление на школьной линейке, обращение к сверстникам на городском

празднике, речь экскурсовода для туристов. Такой прием позволил максимально приблизить речевую практику к реальным коммуникативным условиям.

Завершающим стал рефлексивно-оценочный этап, на котором учащиеся представляли свои тексты и обсуждали их в классе. Для этого использовались заранее разработанные критерии: эмоциональное воздействие, убедительность, образность и соответствие жанру. Кроме того, каждый ученик написал короткое рефлексивное высказывание: «Сегодня я понял, что храм…» или «На этом уроке для меня было важно…». Это способствовало осмыслению полученного опыта и закреплению личностного отношения к теме.

Апробация урока показала высокую эффективность предложенной модели. Качественный анализ продуктов речевой деятельности учащихся выявил не только владение жанровыми и языковыми нормами, но и глубокую личностную вовлеченность. В большинстве работ присутствовала ярко выраженная ценностная позиция автора, использовались исторические отсылки и метафорические сравнения. Рефлексивные высказывания учащихся подтвердили рост интереса к культурному наследию города. Учащиеся отмечали, что воспринимают храмы не как объекты экскурсионного показа, а как часть личной истории и культурного ландшафта, что напрямую соответствует цели духовно-нравственного воспитания [6, с. 28]. Наблюдение за групповой динамикой показало повышение уровня эмпатии и уважительного отношения к мнению одноклассников в процессе обсуждения. Таким образом, структура урока позволила выстроить образовательный процесс в логике «от эмоционального восприятия – к анализу – к творческому созиданию», что обеспечило целостное развитие как речевых, так и духовно-нравственных компетенций учащихся.

Проведенное исследование подтвердило, что уроки русского языка обладают значительным духовно-нравственным потенциалом, который может быть реализован при целенаправленном обращении к культурно-историческому наследию региона. Интеграция материалов о православных храмах Гродно позволила усилить воспитательное воздействие учебного процесса, сделать его содержательно и эмоционально значимым для учащихся, а также актуализировать личностный опыт старшеклассников. Использование мультимодальных средств обучения обеспечило многоканальное восприятие информации, способствовало более глубокому эмоциональному погружению школьников в тему и позволило органично соединить когнитивный и ценностный аспекты восприятия материала.

Разработанная методика формирования воодушевляющей речи доказала свою эффективность: учащиеся не только овладели жанровыми особенностями данного типа монологического высказывания, но и проявили высокую личностную вовлеченность, отражающуюся в ценностной направленности их текстов, эмоциональной образности и способности к метафорическому выражению мысли. Кроме того, наблюдения за процессом групповой работы подтвердили формирование у школьников коммуникативных и гражданских компетенций, а также развитие эмпатии и уважительного отношения к мнению сверстников.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенная модель урока может быть использована в школьной практике не только как средство развития речи, но и как инструмент воспитания патриотизма, гражданской идентичности и духовно-нравственных качеств. Перспективы дальнейшей работы связаны с расширением данной методики на другие жанры монологической речи и созданием целостной элективной программы «Язык культуры: слово и образ в пространстве города», которая позволит систематически интегрировать региональное культурное наследие в образовательный процесс и обеспечит устойчивое формирование ценностных ориентиров у старшеклассников [2, с. 283].

Список использованной литературы

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: опыт разработки / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2019. – 23 с.

2. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2001. – 448 с.

3. Официальный сайт Гродненской епархии Белорусской Православной Церкви. – URL: https://orthos.org/grodno (дата обращения: 15.09.2023).

4. Щуркова, Н. Е. Воспитание на уроке / Н. Е. Щуркова. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2011. – 160 с.

5. Ворожбитова, А. А. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система: принципы проектирования и пути реализации / А. А. Ворожбитова // Педагогика. – 2020. – № 6. – С. 45–52.

6. Методика преподавания русского языка: школа / под ред. М. Т. Баранова. – М. : Академия, 2014. – 368 с.

7. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно–ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2017. – № 4. – С. 25–32.

УДК 10.12

Юргель М.Ю.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается использование информационно-коммуникативных технологий в консультативной работе учителя-дефектолога с родителями. Уделяется внимание формированию компетентности родителей, системной поддержке и этическим аспектам дистанционной работы. В статье подчеркивается значимость комплексного подхода и развития информативно-коммуникативной компетентности педагогов.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, консультативная работа, инклюзивное образование, особенности психофизического развития.

Yurgel M.Y.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHER-SPECIALIST'S CONSULTATIVE WORK WITH PARENTS IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article discusses the use of information and communication technologies in the consultative work of a speech therapist with parents. Attention is paid to the formation of parents' competence, systemic support, and ethical aspects of distance work. The article emphasizes the importance of a comprehensive approach and the development of teachers' information and communication competence.

Keywords: information and communication technologies, counseling, inclusive education, and psychophysical development.

Инклюзивное образование становится все более актуальной концепцией в современном обществе, обеспечивая равные возможности для всех детей, в том числе и с особенностями психофизического развития. Одним из ключевых участников данного процесса является учитель-дефектолог, который не только работает с детьми, но и активно взаимодействует с их родителями.

Информационно-коммуникативные технологии (далее – ИКТ) – это совокупность методов, программно-аппаратных средств и способов взаимодействия человека с информацией,

направленных на сбор, хранение, обработку, передачу и представление информации. В контексте образования ИКТ охватывает широкий спектр инструментов: от персональных компьютеров и мобильных устройств до специализированного программного обеспечения, интернет-ресурсов, мультимедийных средств и систем дистанционного обучения. Они позволяют сделать процесс получения, обмена и использования информации более быстрым, доступным и эффективным.

Современное образование лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь активно использует информационно-коммуникативные технологии, что открывает новые возможности для организации консультативной работы учителя-дефектолога с родителями детей с особенностями психофизического развития. В условиях постоянного роста требований к качеству образовательного процесса и необходимости индивидуального подхода к каждому ребенку, применение цифровых средств обеспечивает педагогам возможность более оперативно информировать родителей, расширять формы взаимодействия и повышать доступность методической поддержки [1]. Особенно актуально это для семей, проживающих в удаленных районах или имеющих ограниченные возможности посещения учреждения образования.

Родители детей с особенностями психофизического развития нуждаются в системной поддержке, чтобы правильно организовать домашние занятия и коррекционно-развивающие упражнения. Консультирование направлено на формирование компетентности родителей в вопросах развития речи, когнитивных и социальных навыков ребенка, а также оказание психологической и информационной поддержки. Эффективное взаимодействие предполагает комплексный подход, включающий индивидуальные и групповые встречи, очные и дистанционные консультации. Особое внимание уделяется своевременной обратной связи, что позволяет корректировать методы работы и повышает результативность образовательного процесса [2].

Информационно-коммуникативные технологии, используемые в консультативной практике, предоставляют широкие возможности. Видеоконференции, такие как Zoom или Google Meet, позволяют проводить как индивидуальные, так и групповые встречи, демонстрировать методические материалы и отслеживать прогресс ребенка в реальном времени. Мессенджеры, включая Viber и Telegram, дают возможность оперативно обмениваться рекомендациями, фото– и видеоматериалами домашних занятий, а также предоставлять краткую обратную связь по возникшим вопросам. Электронная почта и облачные сервисы, такие как Google Docs или Padlet, позволяют вести совместные дневники успехов ребенка, хранить портфолио и обеспечивать родителям постоянный доступ к актуальной информации.

Эффективность дистанционного консультирования определяется несколькими факторами. Во-первых, это готовность педагогов и родителей использовать информационно-коммуникативные технологии, во-вторых, наличие технической оснащенности учреждения образования и семьи, а также корректное планирование консультаций с учетом целей, времени и формата обратной связи. Не менее важно соблюдение этических принципов, таких как конфиденциальность информации, корректность и доброжелательность общения, соблюдение профессиональной дистанции и уважение индивидуальных особенностей семьи и ребенка [2].

Применение ИКТ в консультативной работе учителя-дефектолога с родителями в условиях инклюзивного образования демонстрирует высокую эффективность, проявляющуюся в следующих аспектах:

– повышение осведомленности родителей: родители получают доступ к качественной и проверенной информации, что способствует формированию адекватного понимания особенностей развития ребенка и снижению уровня тревожности;

– укрепление партнерских отношений: открытость в обмене информацией и оперативность обратной связи способствуют формированию доверительных отношений между учителем-дефектологом и родителями, превращая их в единую команду, работающую на благо ребенка;

– повышение вовлеченности родителей: использование интерактивных и наглядных материалов делает процесс получения информации более увлекательным, мотивируя родителей активно участвовать в коррекционно-развивающей работе;

– оптимизация времени: дистанционные форматы консультаций и доступ к информации в любое время позволяют родителям более гибко планировать свое время, не отрываясь от повседневных дел;

– индивидуализация подхода: возможность создания персонализированных материалов и рекомендаций позволяет максимально учитывать потребности каждого ребенка и его семьи;

– снижение барьеров: ИКТ помогают преодолеть географические, временные и даже психологические барьеры, делая помощь учителя-дефектолога доступной для более широкого круга родителей;

– повышение самостоятельности родителей: предоставление инструментов и знаний через ИКТ способствует формированию у родителей навыков самостоятельной работы с ребенком, что является важным элементом успешной инклюзии.

Для практической реализации дистанционного консультирования рекомендуется заранее планировать встречи, определяя темы, продолжительность и частоту консультаций. Важно создавать методические материалы в наглядной форме, включая инструкции, видеоуроки и графические схемы. Рекомендуется сочетать очные и дистанционные консультации для комплексного охвата потребностей семей, а также регулярно осуществлять обратную связь и корректировать рекомендации на основе наблюдений за прогрессом ребенка. Такой подход позволяет родителям чувствовать себя уверенно, а педагогам – более эффективно организовывать образовательный процесс, повышая качество коррекционно-развивающей работы [3].

Для максимальной эффективности применения ИКТ в консультативной работе учителя-дефектолога с родителями в условиях инклюзивного образования, рекомендуется следующее:

– разработка единой цифровой платформы: создание или использование уже существующих образовательных платформ, где родители смогут найти всю необходимую информацию, расписание консультаций, материалы для занятий, а также иметь возможность для обратной связи;

– обучение родителей цифровой грамотности: проведение мастер-классов и вебинаров для родителей по использованию ИКТ-инструментов, необходимых для взаимодействия с учителем-дефектологом;

– создание библиотеки цифровых ресурсов: формирование постоянно обновляемой базы полезных статей, видеоматериалов, презентаций, интерактивных игр, адаптированных для родителей детей с особенностями психофизического развития;

– регулярное проведение онлайн-консультаций и вебинаров: планирование регулярных сессий для ответов на вопросы родителей, обсуждения актуальных тем, демонстрация новых методик и техник;

– использование мессенджеров и электронной почты для оперативной связи: установление четких правил и временных рамок для обмена сообщениями, чтобы обеспечить своевременную поддержку;

– создание закрытых групп в социальных сетях и мессенджерах: формирование сообществ для родителей, где они смогут обмениваться опытом, получать поддержку друг от друга и от педагога;

– разработка интерактивных чек-листов и опросников: использование цифровых инструментов для сбора информации о ребенке, его успехах и трудностях, что позволит более точно планировать коррекционную работу;

– обеспечение конфиденциальности и безопасности данных: строгое соблюдение правил защиты персональных данных родителей и их детей при использовании любых цифровых инструментов;

– регулярный сбор обратной связи от родителей: проведение опросов и анкетирования для оценки эффективности используемых ИКТ-инструментов и внесения корректировок в дальнейшую работу;

– постоянное повышение квалификации учителя-дефектолога: освоение новых ИКТ-инструментов и методик их применения в работе с родителями.

Применение ИКТ делает консультирование учителя-дефектолога более гибким, оперативным и доступным. Оно способствует формированию устойчивого сотрудничества между педагогом и семьей, повышает качество коррекционно–развивающей работы, а также обеспечивает системную поддержку родителей. В современных условиях, когда требования к образовательным результатам постоянно повышаются, интеграция ИКТ в консультативную деятельность становится ключевым фактором успешного взаимодействия с семьей. Для максимальной эффективности необходимо развивать ИКТ-компетенции педагогов, создавать методические рекомендации и обеспечивать соблюдение этических норм при дистанционной работе с родителями.

Список использованной литературы

1. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь : приказ Мин. Образования Респ. Беларусь, 22 июля 2015 г., № 608 // СДО ГУО «Академия образования». – URL: https://do.academy.edu.by/npa/Docum/07/608–inkluziv_obrazov.pdf. (дата обращения 22.10.2025)

2. Насонкина, Ю. М. Внедрение веб–технологий в работе современного учителя-логопеда / Ю. М. Насонкина // Молодой ученый. – 2020. – № 45 (335). – С. 252–255. – URL: http://moluch.ru/archive/335/74939 (дата обращения 22.10.2025).

3. Информационно-коммуникативные технологии для детей с особыми образовательными потребностями : учебн. пособие : в 2 ч. / В. Э. Гаманович, В. В. Радыгина, И. И. Раку. – Минск : МГИРО, 2014–2015. – Ч. 1. – 2014. – 122 с.

Сведения об авторах

Абрамовская Диана Юрьевна – учитель физической культуры МБОУ «Плесецкая школа» (Архангельская область, г. Плесецк, Россия)

Акопян Наталия Ивановна – доцент кафедры теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат педагогических наук (г. Гродно, Беларусь)

Андрейко Вера Валерьевна – директор государственного учреждения образования «Белыничский центр коррекционно–развивающего обучения и реабилитации» (г. Белыничи, Беларусь)

Артемьев Дмитрий Андреевич – аспирант 3 года обучения ФГБОУВО «Казанский государственный институт культуры» (г. Казань, Россия)

Артемьева Татьяна Васильевна – доцент кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат психологических наук, доцент (г. Казань, Россия)

Ахметзянова Анна Ивановна – заведующий кафедрой психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат психологических наук, доцент (г. Казань, Россия)

Белявская Анастасия Николаевна – студент УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка»

Березуцкая Елена Викторовна – учитель начальных классов ГУО «Средняя школа № 32 г. Могилёва имени воина–интернационалиста А.Н. Полякова» (г. Могилёв, Беларусь)

Буравлева Наталья Анатольевна – доцент кафедры психолого ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент (г. Томск, Россия)

Бурак Людмила Леонтьевна – преподаватель Волковысского колледжа учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Волковыск, Беларусь)

Василенко Наталья Анатольевна – заместитель директора по учебной работе ГУО «Средняя школа № 16 г. Лиды имени П.М. Машерова» (г. Лида, Беларусь)

Васильчик Ирина Константиновна – учитель начальных классов ГУО «Гродненская специальная школа–интернат № 2» (г. Гродно, Беларусь)

Васина Вероника Викторовна – доцент кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат психологических наук, доцент (г. Казань, Россия)

Ващенко Екатерина Владимировна – воспитатель МБДОУ «Детский сад № 54» (Томская область, г. Северск, Россия)

Вульф Вероника Сергеевна – учитель истории и обществознания МБОУ «Средняя школа № 36 имени Героя Советского Союза П.В. Усова», магистрант ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия)

Гайдукевич Светлана Евгеньевна – доцент кафедры коррекционно–развивающих технологий УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент (г. Минск, Беларусь)

Гапонова Алина Станиславовна – магистрант факультета социальной и коррекционной педагогики кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально–педагогический университет» (г. Волгоград, Россия)

Горковенко Екатерина Геннадьевна – учитель–дефектолог ГУО «Детский сад № 1 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Градова Галина Николаевна – доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГАО ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», кандидат педагогических наук (г. Архангельск, Россия)

Гришина Римма Львовна – ассистент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (г. Курск, Россия)

Григорьева Анастасия Александровна – учитель-дефектолог ГУО «Специальный детский сад № 81 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Дворник Наталья Викторовна – заместитель директора ГУО «Петриковский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (г. Петриков, Беларусь)

Дятчик Светлана Николаевна – учитель начальных классов ГУО «Средняя школа № 28 имени В.Д. Соколовского г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Егорова Зарема Рустамовна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

Жирнова Ульяна Борисовна – ассистент кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

Зайцев Игорь Станиславович – профессор кафедры специальной и инклюзивной педагогики ГУО «Академия образования», кандидат педагогических наук, доцент (г. Минск, Беларусь)

Зайцева Антонина Игоревна – педагог-психолог УО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» (г. Минск, Беларусь)

Замараева Мария Петровна – старший преподаватель кафедры физической культуры высшей школы педагогики, психологии и физической культуры ФГАО ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия)

Иванова Нина Николаевна – магистрант ФБГОУ ВО «Волгоградской государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград, Россия)

Семенова Валерия Владимировна – доцент кафедры педагогики, психологии и специального образования ЧОУ ВО «Московский университет имени В.Ю. Витте», кандидат педагогических наук (г. Москва, Россия)

Ипатова Анастасия Валериевна – старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин высшей школы педагогики, психологии и физической культуры ФГАО ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия)

Киселева Инна Славомировна – учитель–дефектолог ГУО «Детский сад № 113 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Клепик Инна Сергеевна – учитель начальных классов ГУО «Средняя школа № 32 г. Могилёва имени воина-интернационалиста А.Н. Полякова» (г. Могилев, Беларусь)

Клыбик Елена Петровна – учитель–дефектолог ГУО «Детский сад № 10 г. Волковыска» (г. Волковыск, Беларусь)

Ковалева Мария Владимировна – доцент кафедры логопедии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», кандидат педагогических наук (г. Санкт–Петербург, Россия)

Ковалец Илона Владимировна – профессор кафедры специальной и инклюзивной педагогики ГУО «Академия образования», кандидат педагогических наук, доцент (г. Минск, Беларусь)

Ковган Мария Дмитриевна – учитель-дефектолог ГУО «Специальный детский сад № 81 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Козловская Екатерина Андреевна – учитель-дефектолог ГУО «Средняя школа № 55 г. Минска», студент 4 курса специальности «Специальное и инклюзивное образование» заочной (сокращенной) формы получения образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Гродно, Беларусь)

Козырева Ольга Анатольевна – доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально–педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент (г. Волгоград, Россия)

Козырева Дарья Олеговна – студент специальности «Клиническая психология» ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» (г. Волгоград, Россия)

Кольцова Дарья Николаевна – студент 1 курса ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия)

Кондратьева Светлана Юрьевна – профессор кафедры логопедии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», доктор психологических наук (г. Санкт–Петербург, Россия)

Конушина Мария Александровна – студент 4 курса ФГАО ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия)

Коренькова Алина Александровна – студент ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия)

Косилко Вера Владимировна – воспитатель дошкольного образования ГУО «Детский сад № 1 г. Слонима», (г. Слоним, Беларусь)

Кочина Дарья Витальевна – воспитатель ГУО «Детский сад № 20 г. Пинск», студент 4 курса педагогического факультета УО «ГрГУ имени Янки Купалы» (г. Гродно, Республика Беларусь)

Кругленя Валерия Михайловна – учитель-дефектолог ГУО «Средняя школа № 1 г. Минска им. В.П. Чкалова» (г. Минск, Беларусь)

Кузнецова Татьяна Владимировна – доцент кафедры дефектологии ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», канд. пед. наук (г. Томск, Россия)

Купреничева Таисия Валерьевна – педагог-психолог ГБОУ школа–интернат № 9 Калининского района Санкт-Петербурга (г. Санкт–Петербург, Россия)

Лавренова Елена Владимировна – учитель начальных классов ГУО «Средняя школа № 32 г. Могилёва имени воина–интернационалиста А.Н. Полякова» (г. Могилев, Беларусь)

Липская Божена Ивановна – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Гродно, Беларусь)

Ловцевич Ирина Викторовна – учитель ГУО «Гродненская специальная школа-интернат № 2» (г. Гродно, Беларусь)

Ляпина Ирина Сергеевна – доцент кафедры специальной педагогики и психологии Высшей школы психологии, педагогики и физической культуры ФГАОУ ВО «Северный (Арктический)

федеральный университет имени М.В. Ломоносова», кандидат психологических наук (г. Архангельск, Россия)

Лях Анна Михайловна – педагог-психолог ГУО «Детский сад № 35 г. Лиды» (г. Лида, Беларусь)

Максимова Александра Максимовна – студент 4 курса Института детства дефектологического факультета ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва, Россия)

Малицкая Елена Владимировна – доцент кафедры психолого-педагогического и эстетического образования ФБГОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко», кандидат педагогических наук, доцент (г. Бердянск, Россия)

Мамонтова Марина Валерьевна – магистрант направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, программа магистратуры «Логопедическая работа с лицами с нарушениями речи», ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия)

Манылова Юлия Олеговна – воспитатель группы компенсирующей направленности МБДОУ № 87 «Моряночка», г. Северодвинск, магистр 2 курса по программе «Образование лиц с эмоциональными и поведенческими расстройствами», ФГОУВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия)

Мартиновская Татьяна Николаевна – заместитель директора по основной деятельности государственного учреждения образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Мосты» (Гродненская область, г. Мосты, Беларусь)

Метечко Елена Владимировна – учитель–дефектолог УО «Государственный центр коррекционно–развивающего обучения и реабилитации, магистр (г. Гродно, Беларусь)

Минуллина Аида Фаридовна – доцент кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат психологических наук, доцент (г. Казань, Россия)

Мисюкевич Светлана Станиславовна – заместитель директора по воспитательной работе ГУО «Специальная школа № 70 г. Гомеля для учащихся с нарушением слуха» (г. Гомель, Беларусь)

Наджмеддинли Анар Наджмеддин оглу – учитель русского языка лицея № 8 им. Академика Зарифы Алиевой города Хачмаза с углубленным изучением естественных наук, соискатель ученой степени доктора педагогических наук (г. Баку, Азербайджан)

Наймович Анжелика Владиславовна – музыкальный руководитель ГУО «Детский сад № 78 г. Гродно», студент 3 курса специальности «Специальное и инклюзивное образование» заочной формы получения образования (г. Гродно, Беларусь)

Насретдинова Ирина Фарисовна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Татарстан)

Неботова Евгения Константиновна – учитель-логопед, МКДОУ Детский сад №3 «Улыбка» (г. Калач-на-Дону, Россия)

Никандрова Татьяна Сергеевна – профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент (г. Москва, Россия)

Николаева Ирина Владимировна – педагог-психолог МАДОУ № 60 (г. Томск, Россия)

Носко Лилия Аркадьевна – учитель специального класса ГУО «Средняя школа № 22 им. И.П. Бохана г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Ордина Елена Михайловна – учитель-логопед (г. Санкт–Петербург, Россия)

Панасик Дарья Владимировна – учитель-дефектолог ГУО «Средняя школа № 7 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Политевич Марина Станиславовна – учитель биологии ГУО «Средняя школа № 23 им. Ф.П. Гудея г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Полосьмак Олеся Николаевна – преподаватель ГУО «Специальная школа № 70 г. Гомеля для учащихся с нарушением слуха» (г. Гомель, Беларусь)

Пономарева Мария Александровна – доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», кандидат психологических наук (г. Архангельск, Россия)

Потапчук Наталья Михайловна – учитель-дефектолог ГУО «Детский сад № 3 Пинского района», студент 5 курса педагогического факультета заочной формы образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Пинск, Беларусь)

Примачек Ирина Ивановна – заместитель директора по учебной работе ГУО «Гродненская специальная школа-интернат № 2» (г. Гродно, Беларусь)

Резанова Елена Юрьевна – магистрант направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, программа магистратуры «Логопедическая работа с лицами с нарушениями речи», ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия)

Резанова Екатерина Владимировна – старший преподаватель кафедры дошкольного, начального и специального образования ФГБОУ ВО «АГПУ им. П.Д. Осипенко» (г. Бердянск Запорожской области)

Сафронова Елена Михайловна – профессор кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Волгоградской государственный социально-педагогический университет», доктор педагогических наук, (г. Волгоград, Россия)

Свирид Евгения Валерьевна – учитель-дефектолог ГУО «Средняя школа № 32 имени Т.Г. Ларионовой г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Семенова Валерия Владимировна –доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Волгоградской государственный социально-педагогический университет», доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования ЧОУ ВО «Московский университет имени С. Ю. Витте», кандидат педагогических наук (г. Волгоград, Россия)

Сидорко Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Гродно, Беларусь)

Силина Анастасия Дмитриевна – учитель иностранного языка ГУО «Средняя школа № 45 г. Могилева» (г. Могилёв, Беларусь)

Скребанова Ольга Францевна – учитель-дефектолог ГУО «Детский сад № 113 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Скурко Марина Владимировна – учитель информатики ГУО «Гродненская специальная школа–интернат № 2» (г. Гродно, Беларусь)

Соколовская Марина Александровна – учитель-дефектолог ГУО «Детский сад № 64 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Сулейманов Камиль Бейтуллаевич – ассистент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (г. Курск, Россия)

Терехова Ирина Тадеушевна – учитель математики ГУО «Гимназия № 6 имени Ф.Э. Дзержинского г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Толстикова Ольга Николаевна – доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГОУВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В Ломоносова», кандидат психологических наук, доцент (г. Архангельск, Россия)

Тушева Елена Сергеевна – доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии, ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент (г. Москва, Россия)

Урусова Ольга Ивановна – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Гродно, Беларусь)

Филимонова Дарья Михайловна – воспитатель МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 113 «Ветерок» (г. Архангельск, Россия)

Филимонова Надежда Низаминовна – учитель-дефектолог ГУО «Средняя школа № 16 г. Лиды имени П.М. Машерова» (г. Лида, Беларусь)

Фомина Оксана Вячеславовна – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Гродно, Беларусь)

Хамитова Айсылу Тагировна – ассистент кафедры психологии и педагогики специального образования УО «Казанский федеральный университет» (г. Казань, Россия)

Чеботаревич Екатерина Юрьевна – воспитатель персонального сопровождения ГУО «Средняя школа № 22 им. И.П. Бохана г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Чупикова Ольга Владимировна – учитель-дефектолог ГУО «Базовая школа № 11 имени С.П. Кулакова г. Полоцка» (г. Полоцк, Беларусь)

Шевченко Оксана Александровна – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии инклюзивного образования, УО «Белорусский государственный педагогический университета имени Максима Танка» (г. Минск, Беларусь)

Шмидт Анна Юрьевна – магистрант ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск, Россия)

Шкутова Наталья Юрьевна – воспитатель дошкольного образования ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 3 г. Могилева» (г. Могилев, Беларусь)

Шрейдер Светлана Владимировна – учитель русского языка и литературы ГУО «Средняя школа № 16 им. А. Сухомбаева г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Шумилова Ольга Валерьевна – учитель-логопед ГБОУ «Школа-интернат № 9» (г. Санкт-Петербург, Россия)

Щикно Милана Павловна – учитель русского языка и литературы ГУО «Гимназия № 6 имени Ф.Э. Дзержинского г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Юргель Мария Юрьевна – воспитатель ГУО «Средняя школа №26 имени А.Н. Сивачёва» г. Гродно», студентка 4 курса заочной формы получения образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Гродно, Беларусь)

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение....3
Акопян Н.И. Психолого-педагогические аспекты формирования эмоциональной безопасности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью....4
Андрейко В.В. Особенности формирования социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра на основе использования сенсорной интеграции в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации....8
Артемьев Д.А. Сформированность навыков социального взаимодействия у младших школьников в условиях инклюзивного образования....11
Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В. Обоснование разработки диагностического инструментария по оценке способности подростков с нарушениями в развитии прогнозировать события....15
Белявская А.Н., Шевченко О.А. Специфика применения цифровых устройств в развитии детей с расстройствами аутистического спектра....19
Березуцкая Е.В., Клепик И.С., Лавренова Е.В. Методические аспекты внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс....24
Бурак Л.Л. Технология «скрайбинг» как средство речевого развития учащихся на первой ступени общего среднего образования в условиях инклюзивного образования....27
Василенко Н.А. Формирование функциональной грамотности у учащихся с особенностями психофизического развития....31
Васина В.В. Развивающее взаимодействие родителей с детьми с ограниченными возможностями здоровья....36
Ващенко Е.В. Использование здоровьесберегающих технологий в процессе обучения и воспитания детей раннего возраста....39
Вульф В.С. Современные педагогические технологии в инклюзивном образовании....44
Гайдукевич С.Е., Кругленя В.М. Социальные модели как средство профессионального самоопределения обучающихся с нарушениями зрения....48
Гапонова А.С., Сафронова Е.М. Педагогические условия формирования готовности к самопреодолению подростков в художественно-творческой внеурочной деятельности....52
Горковенко Е.Г. Характеристика уровня сформированности слоговой структуры слова у детей 4-5 лет со стертой дизартрией....56
Градова Г.Н., Манылова Ю.О. Изучение коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами поведения....60
Григорьева А.А. Мозжечковая стимуляция как эффективный метод коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста....66
Гришина Р.Л., Сулейманов К.Б. Проект программы использования письменных инструкций для обучения младших школьников с расстройствами аутистического спектра....70
Дворник Н.В. Формирование навыков у учащихся центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации с расстройствами аутистического спектра на основе метода сенсорной интеграции....76
Дятчик С.Н. Сетевое проектирование как метод работы с детьми с особенностями психофизического развития....80
Егорова З.Р. Деятельностный подход в высшем педагогическом образовании: современные концепции и практики реализации....83

Жирнова У.Б. Цифровые технологии как ресурс поддержки инклюзивного образования подростков 87
Зайцев И.С., Зайцева А.И. Теоретические основы организации адаптивной образовательной среды для учащихся с расстройствами аутистического спектра 91
Замараева М.П., Ипатова А. В., Кольцова Д.Н., Абрамовская Д.Ю. Роль системы высшего дефектологического образования в профессиональном развитии дефектолога 96
Иванова Н.Н., Семенова В.В. Формирование грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами технологии виммельбух 101
Клыбик Е.П., Сидорко Т.В. Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с трудностями в обучении 104
Ковалец И.В. К вопросу о психолого-медико-педагогической диагностике детей с расстройствами аутистического спектра 108
Ковган М.Д. Использование здоровьесберегающих технологий в процессе обучения и воспитания детей и подростков 114
Козловская Е.А. Развитие навыка пересказывать тексты у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях 117
Козырева О.А., Козырева Д.О. Осведомленность студентов начальных курсов педагогического университета о методах коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья 121
Козырева О.А., Козырева Д. О., Неботова Е.К. Информированность студентов 1 курса педагогического вуза о работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья 124
Кондратьева С.Ю., Ковалева М.В. Особенности деятельности куратора-наставника в системе подготовки специалистов в области специального и инклюзивного образования 127
Конушина М.А., Ляпина И.С. Теоретические аспекты формирования экологических представлений у дошкольников с задержкой психического развития 131
Коренькова А.А., Толстикова О.Н. Особенности межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития: методы и формы работы 135
Кочина Д.В. Формирование графомоторных навыков у учащихся с интеллектуальной недостаточностью как психолого-педагогическая проблема 139
Кузнецова Т.В. Технология поэтапного формирования умственных действий в системе коррекционной работы по развитию устойчивости внимания и самоконтроля у младших школьников с задержкой психического развития в процессе обучения чтению 143
Купреничева Т.В., Шумилова О.В. Оптико-пространственное восприятие и социально-бытовые навыки у детей с детским церебральным параличом 147
Липская Б.И. Функциональная грамотность как ключевой компонент успешного обучения и социализации учащихся с трудностями в обучении 151
Ловцевич И.В., Скурко М.В. Формирование финансовой грамотности учащихся с нарушением слуха посредством использования авторского электронно-образовательного ресурса «pro финансы на пальцах» 155
Лях А.М. Особенности работы педагогов учреждения дошкольного образования с неприемлемыми формами поведения воспитанников с растройствами аутистического спектра 159
Малицкая Е.В. Социальная компетентность как ресурс профессиональной реализации личности 162

Мамонтова М.В., Пономарева М.А. Особенности фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 166
Мартиновская Т.Н. Сенсомоторные игры как инструмент коррекционно-педагогической работы в формировании и развитии социально-коммуникативных навыков учащихся с расстройствами аутистического спектра..... 170
Метечко Е.В. Значение сенсорной интеграции в раннем возрасте..... 174
Минуллина А.Ф. Психологические особенности родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья..... 177
Мисюкевич С.С. Использование нетрадиционных техник рисования с целью формирования звукопроизношения и развития устной речи учащихся с нарушением слуха..... 181
Наджмеддинли А.Н. Развитие кадрового потенциала для инклюзивного образования в республике азербайджан 184
Наймович А.В. Диагностические методики изучения состояния голосовой функции у лиц голосоречевых профессий в контексте логоритмической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра..... 188
Наймович А.В. Влияние цифровой среды на процесс социализации личности..... 192
Насретдинова И.Ф. Теоретические основы развития рефлексивных умений в профессиональном становлении будущих логопедов..... 197
Никандрова Т.С., Максимова А.М. Особенности представлений об иностранных языках и мотивации к изучению английского языка у лиц с нарушением интеллекта разных возрастных групп 201
Николаева И.В., Буравлева Н.А. Ценностные ориентации современных родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья как основа психолого–педагогических компетенций..... 207
Носко Л.А., Чеботаревич Е.Ю. Приемы работы с особенностями сенсорной сферы у учащихся с расстройствами аутистического спектра: практические рекомендации 211
Ордина Е.М. Трудности вербализации пространственных отношений и пути их коррекции у дошкольников с общим недоразвитием речи 216
Палітэвіч М.С. Умацаванне здароўя і фізічнае выхаванне школьнікаў праз арганізацыю лагера працы і адпачынку 219
Панасик Д.В. Развитие через прикосновение: шарики су джок в коррекционной работе учителя-дефектолога..... 223
Полосьмак О.Н. Создание коммуникативного пространства для учащихся с нарушением слуха при проведении уроков русского языка и литературы посредством реализации их творческих возможностей как средства успешной социализации личности 227
Потапчук Н.М. Проблемы взаимодействия семьи и ребенка с интеллектуальной недостаточностью как полисубъекта образовательного процесса 232
Примачек И.И. Эффективное взаимодействие студентов-волонтеров с учащимися с нарушением слуха в рамках инновационной деятельности 235
Резанова Е.Ю., Пономарева М.А. Нарушения слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 240
Свирид Е.В. Сотрудничество учителя-дефектолога пункта коррекцинно-педагогической помощи с родителями учащихся с общим недоразвитием речи..... 244
Силина А.Д. Групповые и подвижные формы работы на уроках английского языка как средство профилактики утомления и повышения мотивации..... 247

Скребанова О.Ф., Киселева И.С. Сенсорная интеграция как средство коррекционно-развивающей работы с детьми с особенностями психофизического развития 252
Скурко М.В. Использование интернет-сервисов google в педагогической деятельности по социализации и реабилитации обучающихся с нарушением слуха 256
Соколовская М.А., Фомина О.В. Использование генеративных нейросетей в работе учителя-дефектолога..... 259
Терехова И.Т. Использование здоровьесберегающих технологий на уроках математики 262
Тушева Е.С., Никандрова Т.С. Субъектная активность студентов-дефектологов в учебно-исследовательской деятельности..... 266
Урусова О.И. Актуальные подходы к формированию социального опыта у лиц с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии 270
Филимонова Д.М. Творческая деятельность как средство развития эмоционального интеллекта у дошкольников с задержкой психического развития и поведенческими нарушениями..... 274
Филимонова Н.Н. Формирование социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра через использование вестибулярных ощущений.... 277
Хамитова А.Т. Коммуникативные умения как условие социализации подростков в инклюзивном образовательном пространстве..... 281
Чупикова О.В. Развитие смыслового чтения у детей с расстройством аутистического спектра через визуальную поддержку и социальные схемы..... 284
Шмидт А.Ю., Буравлева Н.А. Формирование психолого-педагогических компетенций родителей, воспитывающих подростков с ограниченными возможностями здоровья..... 287
Шкутова Н.Ю. Формирование духовно-нравственной культуры у детей старшего дошкольного возраста: из опыта работы 290
Шрейдер С.В. Проект «письма на почту ношу»: формирование компетенций социально-эмоционального обучения у учащихся с нарушением слуха..... 293
Щикно М.П. Духовно-нравственное воспитание старшеклассников средствами предмета «Русский язык» на основе культурно-исторического наследия региона..... 298
Юргель М.Ю. Информационно-коммуникативные технологии в консультативной работе учителя-дефектолога с родителями в условиях инклюзивного образования 301
Сведения об авторах 305